

Dirigée par
François-Xavier Amherdt
et Salvatore Loiero

L'utilisation des symboles en éducation religieuse

Quelles perspectives pour le dialogue
interconvictionnel et interreligieux ?

Colloque doctoral des départements de théologie
pratique des Universités de Louvain-La-Neuve et Fribourg

François-Xavier Amherdt
Henri Derroitte
Geoffrey Legrand (éds.)



Théologie Pratique en Dialogue
Praktische Theologie im Dialog

Collection fondée par Leo Karrer
Dirigée par
François-Xavier Amherdt et Salvatore Loiero

Volume 63

François-Xavier Amherdt,
Henri Derroitte et
Geoffrey Legrand (éds.)

L'utilisation des symboles en éducation religieuse

Quelles perspectives pour le dialogue
interconvictionnel et interreligieux ?

Colloque doctoral des départements de théologie pratique
des Universités de Louvain-La-Neuve et Fribourg

Schwabe Verlag

Avec le soutien du Conseil de l'Université de Fribourg.

Cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.dnb.de>.



Cette oeuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

© 2023 Schwabe Verlag, Schwabe Verlagsgruppe AG, Basel, Schweiz

Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur. L'œuvre ne peut être reproduite de façon intégrale ou partielle, sous aucune forme, sans une autorisation écrite de la maison d'édition, ni traitée électroniquement, ni photocopiée, ni rendue accessible ou diffusée.

Conception de la couverture: icona basel gmbh, Basel

Couverture: Kathrin Strohschnieder, STROH Design, Oldenburg

Impression: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN Livre imprimé 978-3-7965-4821-5

ISBN eBook (PDF) 978-3-7965-4876-5

DOI 10.24894/978-3-7965-4876-5

L'e-book est identique à la version imprimée et permet la recherche plein texte. En outre, la table des matières et les titres sont reliés par des hyperliens.

rights@schwabe.ch

www.schwabe.ch

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	5
Éditorial	
Vers une « seconde naïveté. « Le symbole donne à penser » : perspectives de théologie pratique, de Louvain à Fribourg	
François-Xavier AMHERDT	9
Chapitre I	
Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche	
Henri DERROITTE	13
1^{ère} séquence :	
SYMBOLES ET MODÈLES DE PÉDAGOGIE RELIGIEUSE	
Chapitre II	
Le symbole, un langage pour l'éducation religieuse	
Nicole AWAIS	31

TABLE DES MATIÈRES

2^{ème} séquence :

**L'UTILISATION DES SYMBOLES EN
PÉDAGOGIE RELIGIEUSE**

Chapitre III

**La didactique des symboles hier et aujourd'hui.
Perspectives germanophones**

Guido MEYER 67

Chapitre IV

L'icône, langage symbolique et pédagogique

Nicolas AKIKI 85

Chapitre V

**La bille bleue. L'image de la planète Terre comme
référence symbolique dans la communication
interconvictionnelle**

Walter LESCH 111

3^{ème} séquence :

SYMBOLES ET COURS DE RELIGION

Chapitre VI

**Le symbole au cours de religion, quelles pratiques ?
Une enquête auprès des enseignants de religion pour les
enfants de 3 à 18 ans**

Flore XHONNEUX
et Vanessa PATIGNY 143

Chapitre VII

**Récit biblique, symbole et identité citoyenne. Éléments
de renouvellement du cours de religion dans une
société sécularisée**

Jean-Paul NIYIGENA 173

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre VIII	
Le travail pédagogique du symbolique-narratif au cours de religion : relecture réflexive d'une pratique	
José María SICILIANI BARRAZA et Zulma Yaneth PATIÑO PÉREZ	199
Chapitre IX	
Présentation de l'enseignement de la religion à l'école en Alsace, diocèse de Strasbourg	
Christophe SPERISSEN et Pierre-Michel GAMBARELLI	217
4^{ème} séquence :	
LES SYMBOLES ET LE DIALOGUE INTERCONVICTIONNEL ET INTERRELIGIEUX	
Chapitre X	
Anciens et nouveaux symboles dans la formation au dialogue interculturel et interreligieux : quelques expériences du Groupe interreligieux de Fribourg	
Patrizia CONFORTI	237
Chapitre XI	
Recourir au symbolique en éducation religieuse. Avancées et perspectives	
Geoffrey LEGRAND	261
TABLE DES AUTEURS	295
DANS LA MÊME COLLECTION	300

ÉDITORIAL

**VERS UNE « SECONDE NAÏVETÉ ».
« LE SYMBOLE DONNE À PENSER » :
PERSPECTIVES DE THÉOLOGIE PRATIQUE,
DE LOUVAIN À FRIBOURG**

François-Xavier AMHERDT

Le « Centre de Recherche « Éducation et Religions » (CRER) relié à l'Institut de recherche pluridisciplinaire « Religions – Spiritualités – Cultures – Sociétés » (RSCS) de la Faculté de théologie de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, ainsi que le « Centre d'études pastorales comparées » (CEPC) rattaché au « Département de théologie pratique » de la Faculté de théologie de l'Université bilingue de Fribourg ont ceci de commun qu'ils font de l'expérience le « *locus theologicus* » de leurs recherches, à partir, en l'occurrence, d'une enquête menée auprès d'enseignants et professeurs de Wallonie.

C'est ainsi qu'en collaboration avec le « Centre interdisciplinaire lémanique de théologie pratique » (CILTP) des Universités de Lausanne et de Genève, et sous l'égide de la « Conférence universitaire de Suisse occidentale » (CUSO), les deux établissements belgo-suisse ont consacré le colloque doctoral de la branche prioritaire pour 2022, la théologie pratique, à la réflexion inspirée du terrain pédagogique et ecclésial sur l'utilisation des symboles en éducation religieuse.

Jeunes chercheurs et enseignants

Le présent volume rassemble les principales contributions livrées lors de ces journées et les résultats des débats, avec l'intérêt de conjuguer des apports de « spécialistes aguerris » (Henri Derroitte, 2^{ème} co-éditeur du livre, Walter Lesch et Jean-Paul Niyigena, Louvain ; Guido Meyer, Aachen ; José-Maria Siciliani, Bogota ; Pierre-Michel Gambarelli et Christophe Sperissen, Alsace ; Nicole Awais, Fribourg), avec des présentations de doctorants et jeunes chercheurs (Flore Xhonneux, Vanessa Patigny et Nicolas Akiki, UC Louvain ; Patrizia Conforti, Fribourg), dont la synthèse finale du 3^{ème} co-éditeur, Geoffrey Legrand de l'UC Louvain, actuellement postdoctorant à l'Alma Mater fribourgeoise.

Un déroulé en quatre étapes

L'ouvrage se divise en quatre séquences correspondant à la progression de la réflexion du colloque :

■ Tout d'abord, après un exposé introductif sur les variations du symbole en pédagogie religieuse (Henri Derroitte, « Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche »), les modèles de pédagogie religieuse, favorisant la construction de l'identité des jeunes, sont répertoriés, étudiés et évalués : comment contribuent-ils au dialogue dans un contexte de pluralisation religieuse grandissante en Europe occidentale et ailleurs (N. Awais, « Le symbole, un langage pour l'éducation religieuse »).

■ Puis, l'utilisation concrète du symbole en pédagogie religieuse est interrogée à travers l'historique de son évolution (G. Meyer, « La didactique des symboles hier et aujourd'hui. Perspectives germanophones »), ses avantages et inconvénients et ses potentialités (entre autres celles autour de l'icône (N. Akiki, « L'icône, langage symbolique et pédagogique ») et de la planète Terre vue comme boule colorée (W. Lesch, « La bille bleue. L'image de la planète

Terre comme référence symbolique dans la communication Interconvictionnelle »).

■ Troisièmement, le regard se focalise sur le cours de religion (scolaire) en tant que tel, en Belgique (F. Xhonneux et V. Patigny, « Le symbole au cours de religion, quelles pratiques ? Une enquête auprès des enseignants de religion pour les enfants de 3 à 18 ans » ; et J.-P. Niyigena, « Récit biblique, symbole et identité citoyenne. Éléments de renouvellement du cours de religion dans une société sécularisée »), en Suisse, en France, (P.-M. Gambarelli et C. Sperissen, « Présentation de l'enseignement de la religion à l'école en Alsace, diocèse de Strasbourg ») et sur d'autres continents, en Colombie (J.M. Siciliani Barraza et Z.Y. Patiño Pérez, « Le travail pédagogique du symbolique-narratif au cours de religion : relecture réflexive d'une pratique ») : Quand et comment a-t-on recours aux processus symboliques en classe ? Dans les différents contextes particuliers, quels sont les défis d'une formation religieuse par le biais du registre symbolique ?

■ La dernière partie du livre est consacrée aux liens entre les symboles et l'éducation au dialogue interconvictionnel et interreligieux : une fois identifiés au sein de chaque système, les symboles peuvent-ils être mis en conversation entre eux ? Si oui, ces processus dialogaux autour des symboliques permettent-ils une meilleure compréhension de notre rapport à nous-mêmes, aux autres et à Dieu (P. Conforti, « Anciens et nouveaux symboles dans la formation au dialogue interculturel et interreligieux : quelques expériences du groupe interreligieux de Fribourg ») ?

Quant à l'ultime apport, il ne se contente pas d'offrir une synthèse des exposés et débats. Il propose une reprise de la problématique et dégage des avancées et des perspectives sur les enjeux et les finalités de l'éducation religieuse en contexte pluriel, sur l'activité symbolique, tant comme ouverture à la spiritualité, comme élément de la construction identitaire, que comme rencontre possible avec l'altérité ; ensuite sur la « didactique des symboles » et la nécessité d'une

corrélation herméneutique entre traditions, contextes pluriels et biographie des jeunes. Ce dernier essai situe en finale trois modèles d'éducation religieuse en postmodernité : l'« herméneutico-communicatif » de Didier Pollefeyt ; le « mystagogico-communicatif » de Bert Roebben ; et celui que l'Auteur Geoffrey Legrand tente de construire, à partir de la théologie du dialogue du pape François et d'une approche de pédagogie holistique réunissant les symboliques, avec la recherche d'une « seconde naïveté » par l'intermédiaire du détour narratif (dans la ligne ricœurienne), le tout placé sous l'éclairage de la joie de l'Évangile (« Recourir au symbole en éducation religieuse. Avancées et perspectives »).

Dimension œcuménique

À noter que, comme lors de l'ensemble des colloques doctoraux mis sur pied par les Facultés théologiques en Suisse romande, la portée œcuménique est prise en compte, avec les apports de deux professeurs évoluant en contexte réformé (N. Awais et O. Bauer, l'apport de ce dernier non documenté dans le livre), couronnés par des expériences symboliques du groupe de dialogue interreligieux fribourgeois (P. Conforti).

Le présent ouvrage témoigne donc des belles collaborations tissées ces dernières années entre le pôle fribourgo-helvétique de théologie pastorale et catéchétique et ses homologues lémaniques et louvanistes.

CHAPITRE I

LES SYMBOLES DANS L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX. PISTES DE RECHERCHE

Henri DERROITTE

Le but de cette contribution d'ouverture est de poser des jalons à notre recherche et d'ouvrir quelques pistes de réflexions. Notre plan se déploie en quatre parties. Nous rejoindrons d'abord la réalité du symbole pour en relever des traits régulièrement mis en avant. Nous verrons ensuite quel est son usage religieux. La 3^{ème} partie abordera brièvement le recours au langage symbolique dans l'enseignement religieux. Nous terminerons par quelques pistes et hypothèses de travail pour notre colloque international.

1. Les variations du symbole

Sur un tel sujet, comment ne pas partir de Ricœur ? « J'appelle symbole toute structure de signification où un sens direct, primaire, littéral, désigne par surcroît un autre sens indirect, secondaire, figuré, qui ne peut être appréhendé qu'à travers le premier »¹ : voilà la définition que Ricœur donne du symbole. Chaque symbole a des propriétés. Celles-ci peuvent être énumérées au gré de listes variables.

¹ Paul RICOEUR, *La symbolique du mal*, t. 2, *Finitude et culpabilité*, Paris, Aubier, 1963.

1.1 Des traits typiques

Même si l'accent peut être mis sur des aspects différents, il règne un large consensus sur ce que l'on doit entendre par symbole².

1.1.1 Un renvoi

Le symbole évoque un renvoi et une indication, car en lui réside une signification double ou multiple. Une réalité perceptible par les sens renvoie à quelque chose qui est présent dans ce qui est perceptible par les sens, mais en même temps le dépasse.

1.1.2 Une participation

Les symboles ne renvoient pas seulement à une réalité ultérieure, ils font participer à la réalité qu'ils indiquent ; les symboles peuvent transmettre la réalité. C'est pourquoi, par exemple, le baiser n'est pas seulement un renvoi à l'amour, mais il est l'amour lui-même qui se produit. C'est pourquoi le lieu primaire de tels symboles est aussi leur accomplissement. C'est à une telle compréhension du « symbole » que, par exemple, la théologie catholique des sacrements peut se rattacher.

1.1.3 Un pont

Les symboles sont des signes efficaces qui englobent le passé, le présent et l'avenir. Ils remplissent la fonction d'un pont, en nous reliant avec des expériences humaines fondamentales remontant à des

² On retiendra pour cette typologie des traits habituellement reconnus aux symboles en priorité le travail de Christian SALENSON, « Symboles, rites et mythes », présenté dans une session de formation pour enseignants donnée à Marseille (ISTR – DERRE) en mars 2014. À consulter sur le site : <https://lesreligionsalecole.com/2017/08/16/christian-salenson-symboles-rites-et-mythes/> (consulté le 28.3.2022). Voir aussi notre texte, Henri DERROITTE, « Symbole et catéchèse », dans IDEM – Maurice QUELOZ, *Langage symbolique et catéchèse communautaire*, coll. « Pédagogie catéchétique », n. 22, Bruxelles, Lumen Vitae, 2008, pp. 35-42.

époques primitives que l'on ne peut plus atteindre (par exemple dans le mythe ou le conte) ou provenant d'une histoire bien définissable (par exemple la croix). « Dans la transmission de cette histoire, dans le récit, ils font vivre cette histoire au présent. En même temps, au creux du souvenir vivant, il y a déjà un espoir d'avenir. Par exemple, le symbole de la construction de la tour de Babel conserve le souvenir de *l'hybris* multiple de l'homme qui transgresse ses limites et échoue. Grâce à cet ancien récit devient tangible au milieu du présent l'espoir que l'homme peut surmonter cette *hybris*. Celui qui reconnaît ce symbole se sentira l'obligé de cet espoir et travaillera à sa réalisation. Les symboles possèdent dès lors le pouvoir de motiver »³.

1.1.4 Un englobant

Les symboles parlent à l'homme tout entier, car ils ont en propre de rencontrer l'affectif et de s'adresser aux sentiments et attitudes. Tandis que les signes purement cognitifs peuvent renoncer aux connotations affectives, de telles représentations globales sont constitutives du symbole. À cette caractéristique se rattache le fait qu'un symbole ne se laisse pas complètement expliquer rationnellement. Chaque fois qu'un symbole doit être expliqué par un « concept » – à savoir, par exemple, que le cœur signifie l'amour ou que le soleil signifie la vie –, l'ouverture de l'expression vivante est réduite par cette fausse clarté. « La pensée symbolique demeure un mode de pensée aussi essentiel et indispensable pour l'homme moderne que pour ses ancêtres. Si l'excessive domination de la pensée logique a souvent en quelque sorte refoulé et déprécié cette attitude symbolique, cela ne va pas pour nous sans un grand appauvrissement et surtout un déséquilibre certain de la vie de pensée qui se trouve

³ Christian SALENSON, « Symboles, rites et mythes ».

déréalisée, durcie et dévitalisée, parce que coupée de ses racines vives et profondes »⁴.

1.1.5 Une pluralité

Les symboles ont plusieurs significations ; leur interprétation est ouverte. Par exemple, le symbole qu'est le feu possède différentes significations : les hommes ont, à différentes époques, relié ce symbole à différentes expériences. Dans ce contexte, des expériences tout à fait clairement contradictoires peuvent cohabiter (par exemple les dimensions purificatrice, chauffante et destructrice du feu). « Les symboles peuvent être plurivoques en ce sens qu'ils peuvent être appels de vie ou de mort selon les expériences vécues par les personnes concernées. Tout se passe, non pas simplement dans la conformité d'interprétation du symbole, mais dans l'expérience vécue, ressentie et signifiée au contact du symbole dans des contextes particuliers »⁵. Les signes qui règlent notre quotidien (signalisation routière, instructions de lavage et ainsi de suite) doivent par contre être sans ambiguïté.

1.2 Le signe et le symbole

Nombreux sont les auteurs qui ont expliqué la distinction nette à maintenir entre le signe et le symbole. Rappelons par exemple cette citation de Jung : « Le signe est toujours moins que le concept qu'il représente, alors que le symbole renvoie toujours à un contenu plus vaste, que son sens immédiat et évident »⁶.

⁴ Jean-Philippe REVEL, *Traité des sacrements*, t. I, *Baptême et sacramentalité*, vol. 1, *Origine et signification du baptême*, Paris, Cerf, 2004, p. 526.

⁵ Raymond BRODEUR, « Symboliser l'expérience : symbole, expérience symbolique, dynamique symbolique », dans Gilles ROUTHIER – Marcel VIAU, *Précis de théologie pratique*, Montréal / Bruxelles, Novalis / Lumen Vitae, 2008², p. 542.

⁶ Carl-Gustav JUNG, *L'homme et ses symboles*, Paris, Robert Laffont, 1964, p. 55.

Donnons-en immédiatement deux illustrations. « Je vois un panneau de sens interdit et j'en connais la signification. Je l'ai apprise. Elle est arbitraire et univoque. Il en va différemment pour le symbole. Je vois un symbole, je n'en connais pas la signification car la signification est multiple, diverse, extrêmement variée. Je vois le signifiant : du feu. Je ne connais pas le signifié : une multiplicité de sens. Telle est l'originalité fondamentale du symbole. Ce qui pose plusieurs questions et en particulier : comment fait-on pour lire, pour interpréter un symbole ? Que peut-on en dire ? »⁷

Alors que le signe technique est clair et univoque, le symbole accepte une pluralité d'intentions, au point d'être en lui-même ambivalent, ambigu ; sa logique n'est pas de l'ordre du ou bien... »⁸

Pour le dire autrement, dans l'esprit de certains, le langage symbolique appelle le mystérieux, l'ésotérique, voire le paranormal. Et c'est vrai que sa logique nous déplace et nous invite à poser autrement les questions : plutôt que de nous conduire à nous demander : « À quoi ça sert ? », le langage symbolique répond davantage à la question : « Qu'est-ce que cela dit ? Qu'est-ce que cela me dit ? » et ce faisant, il ouvre à des lectures variées, à des interprétations. Un même symbole peut évoquer la paix ou la guerre, la quiétude ou la peur, la sérénité ou l'aventure. Il est donc polysémique. « Tout langage des hommes, toute expression symbolique d'un groupe peut prêter à contresens car tout symbole passant par l'humain est polysémique, offrant des lectures contradictoires. »⁹

À la différence du signe, « le symbole est investi de la densité et de la globalité même de l'expérience vécue qui l'a fait exister. Une réalité a valeur de symbole lorsque les personnes établissent avec celle-ci

⁷ Christian SALENSON, « Symboles, rites et mythes ».

⁸ Jean-Marie VIRLET, *Récit-Symbole. Réflexions pour une éducation globale*, Pages photocopiées pour le cours de religion, 1989, p. 45.

⁹ Marie-Bernard CHICAUD, « À propos du symbole », *Catéchèse* 161, 2000/4, pp. 43-52, ici p. 50.

une relation étroite qui les interpelle au plus profond d’elles-mêmes »¹⁰. D’un point de vue anthropologique, il serait probablement plus juste et éclairant de dire, avec Louis-Marie Chauvet, que ce qui existe, ce n’est pas tant le symbole que l’expérience symbolique¹¹.

Ajoutons ici une remarque qui fait l’objet d’une attention particulière dans la suite de la présente publication. Notons dès maintenant la grande proximité entre les recherches sur la dimension artistique et la dimension théologique. Les dimensions liturgiques dans la vie chrétienne notamment y invitent. « La liturgie, comme l’art et tout ce qui est symbolique, ne s’adresse pas seulement à l’entendement, mais aussi au sentiment. Il peut arriver alors que, dans l’expérience liturgique et dans l’expérience artistique, la présence de Dieu signifiée par l’action liturgique ou artistique se fasse *sentir*. [...] Ainsi, en montrant, l’œuvre d’art peut donner à connaître Dieu et savoir cela ce n’est pas moins faire de la théologie. L’art lui-même n’est pas de la théologie, mais il n’est pas hors théologie. »¹²

1.3 Signe visible d’une réalité invisible

Le symbole est aussi le signe visible d’une réalité invisible. Un symbole n’est jamais une preuve. Il n’est toujours qu’un signe qui demande à être reçu, à être interprété, d’une certaine manière à être cru. Il n’est pas uniquement un signe visible. Il est « le signe visible d’une réalité invisible ». « Seul le symbole a la capacité de nous relier à ce qui est le tout autre parce qu’il ne nous enferme pas dans des définitions, dans des idées, il nous ouvre à la relation en faisant

¹⁰ Raymond BRODEUR, « Symboliser l’expérience : symbole, expérience symbolique, dynamique symbolique », p. 542.

¹¹ Louis-Marie CHAUVET, *Symbole et sacrement. Une relecture sacramentelle de l’existence chrétienne*, coll. « Cogitatio Fidei », n. 144, Paris, Cerf, 2008.

¹² Elbatrina CLAUTEAUX, « Quand dire c’est montrer : le langage symbolique. Enjeux théologiques », *Lumen Vitae* 72, 1/2017, pp. 19-31, ici p. 31.

continuellement appel à notre expérience, à notre vécu. Le symbole est ouvert à toutes les expériences possibles de chaque être humain. Le symbole permet la rencontre, la rend effective et efficace »¹³.

Citons à ce stade Benveniste : « La capacité symbolique est à la base des fonctions conceptuelles. La pensée n'est rien d'autre que ce pouvoir de construire des représentations des choses et d'opérer sur ces représentations. Elle est par essence symbolique. La transformation symbolique des éléments de la réalité ou de l'expérience en concepts est le processus par lequel s'accomplit le pouvoir rationalisant de l'esprit. La pensée n'est pas un simple reflet du monde ; elle catégorise la réalité, et en cette fonction organisatrice elle est si étroitement associée au langage qu'on peut être tenté d'identifier pensée et langage à ce point de vue. »¹⁴ Ceci nous amène à la deuxième étape de cet exposé, le symbole dans sa spécificité religieuse.

2. Le symbole religieux

Les caractéristiques qui ont été décrites ci-dessus donnent à comprendre pourquoi le symbole a valeur de forme d'expression significative dans les religions.

C'est en fonction de cela que, dans l'histoire de l'humanité, la perception inconsciente symbolique de la réalité en précède la perception consciente. Ce n'est qu'après coup que la réalité se laisse capturer par la langue dans des formes discursives. Depuis les chasseurs de l'âge de la pierre, nous trouvons des preuves d'interprétation mythique de la vie et des rites religieux. Dans les deux cas, nous relevons la présence de symboles. Le mythe représente un ensemble

¹³ Jean-Bernard LIVIO et alii, *Dieu nous parle ? À travers le langage symbolique pour une lecture renouvelée de la Bible*, Paris, Société des écrivains, 2011, p. 17.

¹⁴ Émile BENVENISTE, « Coup d'œil sur le développement de la linguistique (1963) », dans *Problèmes de linguistique générale, I*, coll. « Tel », Paris, Gallimard, 1976, p. 27.

symbolique dans lequel différents symboles sont entrelacés les uns avec les autres par le récit (par exemple dans le récit du déluge). C'est ainsi qu'au début des religions, nous ne trouvons non pas le dogme, mais bien le geste, la danse et le rituel, la musique, la fête, la coutume et une tradition narrative selon différentes formes de langage poétique.

Nous pourrions ainsi le souligner, les religions sont des systèmes de symboles, et il ne peut y avoir aucune sorte de confirmation religieuse qui ne soit communication symbolique¹⁵. « Quand un petit enfant apprend à joindre les mains pour la prière, entend l'histoire de Noël, allume un cierge..., il est impliqué à tous les coups dans des interactions symboliques. La coutume au fil de l'année, les temps de fête..., la visite d'églises et de chapelles : où que nous regardions, nous nous trouvons face à un cosmos symbolique, dans lequel les enfants autrefois grandissaient depuis leur plus jeune âge, et qui aujourd'hui peut tout aussi bien rester un vis-à-vis étranger, parce qu'il ne se rattache plus à l'expérience domestique et à la pratique de vie des parents. »¹⁶

La majeure partie de l'œuvre théologique de Louis-Marie Chauvet est consacrée aux symboles et aux sacrements. Il a en particulier exposé avec clarté pourquoi un ordre symbolique est une réalité dans laquelle tous les éléments tiennent ensemble les uns avec autres et où chaque élément prend sa signification quand il est resitué dans son ensemble : « On ne peut isoler un symbole sans le détruire. »¹⁷

¹⁵ Cf. Anne-Marie MONGOVEN, « Une catéchèse symbolique », dans Henri DERROITTE (dir.), *Théologie, mission et catéchèse*, coll. « Théologies pratiques », Bruxelles / Montréal, Lumen Vitae / Novalis, 2002, pp. 63-72.

¹⁶ Hubertus HALBFAS, *Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch*, Düsseldorf, Patmos, 1993, p. 91, traduction d'H. Derroitte.

¹⁷ Louis-Marie CHAUVET, *Les sacrements. Parole de Dieu au risque du corps*, coll. « Vivre, croire, espérer – Recherches », Paris, L'Atelier, 1997, p. 33.

Pour un catholique, l'identité de croyant est donnée par la participation à l'ordre symbolique propre à l'Église : « On ne devient chrétien qu'en faisant sienne la "langue maternelle" de l'Église. »¹⁸

Louis-Marie Chauvet a également identifié quatre traits du symbole religieux. Les voici brièvement.

2.1 Ajustement

Ce qui caractérise un symbole, ce n'est pas sa valeur matérielle, c'est sa relation avec l'ensemble auquel il appartient. On ne peut donc pas transposer un élément symbolique d'un système culturel à l'autre.

2.2 Cristallisation

Un élément symbolique porte en lui l'ensemble du monde auquel il appartient. Sa fonction est donc de re-présenter le réel, de le mettre à distance pour pouvoir le rendre présent sous une modalité neuve.

2.3 Reconnaissance

Le propre du symbole est de permettre à chacun de se situer comme sujet par rapport à d'autres sujets. Il identifie des personnes comme partenaires d'un même contrat.

2.4 Assujettissement

Ce qui relie les personnes entre elles les « as-sujettit » à un ordre symbolique commun et leur permet de former une communauté : « Le symbole n'est médiateur d'identité qu'en étant créateur de communauté. »¹⁹

Chacun des quatre éléments constitutifs attire notre attention sur des conditions d'évolution de l'acte transmissif d'un enseignement religieux. D'où notre troisième séquence.

¹⁸ *Ibidem*, p. 35.

¹⁹ *Ibidem*, p. 90.

3. Le symbole dans l'enseignement religieux

Parler et traiter du symbole dans l'enseignement religieux relève du défi. Les difficultés apparaissent d'emblée : on ne peut pas donner un sens fermé et définitif à un symbole, on se lance dans un travail qui laissera toujours place à une diversité d'approches, parfois menant même à des contradictions. On n'arrive pas à cadenciser et à claquemurer un symbole. On arrive mal à l'explicitier d'une manière péremptoire.

Dans la logique catéchétique de l'Église, on dira volontiers que c'est davantage par la voie de l'initiation, de la participation que l'on atteint la logique symbolique : il faudrait l'éprouver, la ressentir, la « humer ». Dans son essai, *Esquisses pour un christianisme*, Guy Lafon écrit : « En définitive, nous disons qu'appartenir au christianisme ce n'est pas s'attacher à des significations particulières, si universalisables qu'on les prétende : c'est affirmer, sur témoignage reçu et par témoignage rendu, l'assujettissement indépassable au champ du symbolique et la confiance qu'il convient de faire à un tel assujettissement. »²⁰

« Si le symbole peut mettre en valeur la complexité polysémique de la réalité et l'expérience méta-empirique, s'il est le mode de parole élémentaire de chaque religion, alors, sans une éducation de cette catégorie de conception religieuse, ce domaine de la réalité restera fermé aux gens dans nos écoles. »²¹

Ainsi, dans l'enseignement des symboles, l'accent n'est pas mis sur l'aspect cognitif ; il s'agit bien plutôt d'éveiller le sens du symbole, de sorte que l'homme redevienne capable de perception immédiate dans les symboles. L'introduction à la compréhension de symboles

²⁰ Guy LAFON, *Esquisses pour un christianisme*, coll. « Cogitatio Fidei », n. 96, Paris, Cerf, 1979, p. 75.

²¹ Peter ORTH, « Le recours aux symboles en pédagogie religieuse », dans *Lumen Vitae* 49, 2004/2, pp. 173-183, ici p. 177.

n'est donc pas en premier lieu un cheminement explicatif de type verbal, mais bien un processus d'ensemble qui englobe le silence et l'action, le récit et la fête, le texte, l'image et la musique. Là où l'on apprend ainsi à percevoir les symboles, on fait progresser la capacité d'apprendre, et l'homme s'ouvre à la dimension de la transcendance²².

Évidemment, les symboles possèdent aussi une composante cognitive ; ils ont toujours quelque chose à voir avec la connaissance, le savoir et la compréhension. C'est pourquoi, dans les processus d'apprentissage, les symboles sont transmis aussi de manière cognitive en fonction de l'horizon d'expérience et de compréhension des participants. Ce n'est qu'ainsi qu'ils peuvent être compris comme réponses ou questions possibles adressées à notre époque, ce n'est qu'ainsi que les destinataires peuvent être rendus attentifs à la force des symboles dans l'orientation de la vie.

4. Des pistes de recherche

Terminons en détaillant quelques pistes de travail pour notre recherche et notre réflexion ultérieure. Nous nous permettons de nous appuyer sur deux théologiens belges, passionnés par le monde éducatif : le Flamand Lieven Boeve, professeur de théologie systématique à l'Université catholique de Leuven, devenu depuis 2014 le directeur général de l'enseignement catholique en Flandre²³ et le Wallon André Fossion, jésuite, infatigable professeur de l'institut Lumen Vitae à Namur.

²² *Ibidem.*

²³ Henri Derroitte est l'homologue de Lieven Boeve pour la Wallonie.

4.1 L. Boeve : pour des narrativités ouvertes au service de la construction des identités plurielles

Lieven Boeve conseille de dépasser la perspective de la sécularisation pour analyser la manière dont le christianisme est lié au contexte présent. Selon lui, trop souvent, on a tendance à évaluer la situation actuelle du christianisme présent du point de vue du passé et nécessairement en termes de perte, de désintégration, etc. Ce constat de Boeve rencontre bien des impressions recueillies sur le terrain de l'enseignement religieux en classe.

Il plaide pour que les pratiques chrétiennes soient analysées à partir de leur signification présente, examinées dans la façon dont elles contribuent aujourd'hui à l'identité des personnes. Citons-le : « Ce qui devrait être étudié, c'est la façon dont ces pratiques fonctionnent dans la configuration narrative des identités construites ici et maintenant. »²⁴ Ce que le sociologue des religions belge, Jean-Pierre Hiernaux, situe joliment dans « un Occident largement déchristianisé mais non moins en quête de sens y compris enchanteurs »²⁵. Et au premier rang des pratiques à analyser, selon lui, se retrouvent les sacrements et les symboles qu'ils déploient. Ce terrain d'analyse permet en effet de dire ce que les chrétiens sont (parfois dans une grande liberté, voire une distance par rapport aux normes structurantes de leur hiérarchie) et ce qu'ils sont appelés à devenir.

Ceux qui ont lu l'œuvre théologique de Lieven Boeve savent qu'il situe sa réflexion à l'horizon de la détraditionnalisation et de la pluralisation ou, pour le dire autrement, de la perte de transmission et de la diversification des ressources religieuses disponibles. Désormais, nos contemporains considèrent que la construction de leur

²⁴ Lieven BOEVE, « Les symboles de ce que nous sommes appelés à devenir. Les sacrements dans une société post-séculière et post-chrétienne », *La Maison-Dieu* 292, 2018/2, pp. 41-64, ici p. 52.

²⁵ Jean-Pierre HIERNAUX, « Bricolages religieux ou transactions symboliques ? », *Social Compass* 52, 2005, pp. 325-330, ici p. 329.

identité est une tâche qui impliquera de faire des choix. « Être capable d’engager la nature particulière de la construction de l’identité dans un contexte de pluralité, de contingence et de différence [...] est une tâche pour tous, tant individuellement que collectivement. » Il importera dès lors d’avoir des « narrativités ouvertes », c’est-à-dire capables d’engager la différence (entendez la diversité des religions) et de générer une dynamique qui, « en questionnant l’identité construite, paradoxalement, ouvre des possibilités pour une construction d’une identité plus adéquate »²⁶.

4.2 A. Fossion : quatre axes d’initiation pédagogique à la symbolique chrétienne

Reportons-nous ensuite à la réflexion du père Fossion, professeur de pédagogie religieuse, qui a diagnostiqué quatre volets à un travail de recherche sur la place des symboles dans l’enseignement religieux. À dire vrai, il en distingue bien davantage. Certaines recherches sont évidentes et peut-être désormais sont-elles usées et risqueraient de laisser les auditoires de l’enseignement religieux. Par exemple, celle qui consisterait à chercher à repérer dans la culture sécularisée, celle des publicités, des littératures, des fêtes, des productions artistiques, des traces de symboles émanant originellement de la tradition judéo-chrétienne. Le but demeurerait alors de montrer combien les sociétés contemporaines sont les héritières d’un patrimoine symbolique et culturel aux origines religieuses.

Voyons en quoi et comment quatre des pistes pourraient être fécondes dans nos investigations et débats suite à notre rencontre

²⁶ Lieven BOEVE, « Les symboles de ce que nous sommes appelés à devenir. Les sacrements dans une société post-séculière et post-chrétienne », p. 47. Il se sert ici de son livre *Interrupting Tradition. An Essay on Christian Faith in a Postmodern Context* (*Interrompre la tradition. Essai sur la foi chrétienne dans un contexte postmoderne*), Grand Rapids / Leuven, Eerdmans / Peeters, 2003.

internationale. Là où il les suggère pour la catéchèse, nous les orientons vers le registre scolaire et l'enseignement religieux.

4.2.1 Un ordre symbolique d'alliance et de fraternité

A. Fossion commence par chercher à donner un bon positionnement au travail sur les symboles dans le christianisme. Il lance cette affirmation liminaire : « Il s'agit de faire percevoir d'emblée le christianisme comme un ordre symbolique, comme une alliance donnée en Jésus-Christ. Ce qui est spécifique du christianisme, en effet, c'est qu'il invite, à la suite de Jésus-Christ, à reconnaître un Dieu Père qui, dès l'aube de la création, nous institue gracieusement dans la fraternité et nous appelle à une vie qui n'aura pas de fin. L'entrée dans cette reconnaissance est inséparable du désir d'une humanité fraternelle par-delà les différences de races, de langues, de cultures, de religions et d'un engagement dans ce sens. »²⁷ Ce premier axe nous conduirait à positionner le symbolisme chrétien non sur le terrain de la crédulité, mais à l'horizon d'une confiance et à celui d'un engagement dans la fraternité. Pour le dire autrement, cet axe nous aide à ne pas réduire les symboles à des éléments épars ou à des signes magiques, mais en fait à les bien situer dans une logique, dans une cohérence, dans un « ordre symbolique ».

4.2.2 L'initiation aux symboles fondamentaux

La deuxième piste consiste à mettre en relief, en évidence, les symboles centraux du christianisme. Pour les reconnaître, il s'agit de les corrélés à cet « ordre symbolique », à ce mystère d'une alliance. De même qu'il y a une hiérarchie dans les vérités de la foi, il faut mettre en exergue ces symboles qui font exister et qui révèlent cette alliance nouvelle entre Dieu et les hommes, au cœur du message de Jésus-Christ. Ce sont les signes de reconnaissance essentiels chez les

²⁷ André FOSSION, « L'initiation au symbolisme en catéchèse. Une perspective communicationnelle », *Lumen Vitae* 49, 1994/4, pp. 383-400, ici pp. 395ss.

chrétiens : signe de la croix, symbole des apôtres, sacrements. Fossion nomme ceci une « initiation aux symboles fondamentaux ». Notons que le travail sur ceux-ci devrait être progressif : d'abord, il serait utile d'entreprendre de les présenter d'une manière quasi fonctionnelle, comme les signes distinctifs de la communauté chrétienne, avant de les proposer comme les révélateurs du cœur de la vie chrétienne : croix, Écritures, *Credo*, eucharistie, prière du *Pater*...

4.2.3 La lecture symbolique de l'Écriture comme clé d'accès

La troisième proposition du père Fossion nous ramène au texte biblique. Il s'agit ici d'introduire à la lecture symbolique de l'Écriture. Au-delà d'une approche immédiate et anecdotique des textes bibliques, l'éducateur chrétien pourrait faire entrer en connivence et en correspondance avec les significations symboliques. C'est grâce à cette approche progressive d'une intelligence des symboliques bibliques que l'enseignant peut fournir d'entrée de jeu les clés d'accès au langage chrétien qui se déploie dans la liturgie, dans la spiritualité ou encore dans l'art.

4.2.4 La créativité symbolique

Enfin, relevons un quatrième axe de travail pour l'enseignement religieux : celui, passionnant, de la créativité symbolique du christianisme. Il convient ici d'être imaginatif. On peut penser par exemple, à proposer à une classe de se donner des symboles, permettant de révéler un cheminement accompli. On peut tenter d'ouvrir à des représentations symboliques qui croiseraient des symboles d'expériences ou d'événements actuels. Pourquoi ne pas donner à créer des gestes symboliques publics, bien concrets, pour défendre une cause au nom des valeurs évangéliques²⁸ ?

²⁸ Sur ce sujet, on pourra aussi consulter Michael GONSALVES, « Symbolisme et créativité dans la formation de la foi », *Lumen Vitae* 58, 2003/4, pp. 435-446.

Une dernière citation pour conclure, avec les notes que Julien Green nous livre dans son *Journal*. En date du 26 mai 1953, l'écrivain indique ceci : « En écoutant la Cantate XXXII de Bach, j'ai compris à quel point l'invisible est près de nous, si nous ne le repoussons pas. La première fois que j'entendis cette cantate, vers 1926, elle me troubla si profondément que j'entrevis la nécessité de changer ma vie entière... »²⁹ Quelle autre meilleure invitation à associer éducation et symbole ?

²⁹ Julien GREEN, *Le miroir intérieur. Journal 1950-1954*, Paris, Plon, 1955, cité ici dans l'édition du Livre de Poche, n. 3711, p. 189.

1^{ère} séquence :

**SYMBOLES ET MODÈLES DE
PÉDAGOGIE RELIGIEUSE**

CHAPITRE II

LE SYMBOLE, UN LANGAGE POUR L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

Nicole AWAIS

Le symbole est un élément qui, de tout temps, a permis une forme de communication complémentaire à d'autres formes afin de tenter d'atteindre ce que les mots ne peuvent pas exprimer dans le domaine de la foi, entre autres. Il permet de s'adresser à tous les croyants et de leur donner accès à la Révélation par un autre biais que celui du langage conceptuel, quels que soient leur cheminement et leur capacité cognitive, spirituelle et émotionnelle : il semble être un élément fondamental pour la foi et pour la pastorale. Nous allons nous intéresser dans cette contribution à son usage dans le cadre de l'éducation religieuse.

Mais est-il nécessaire ? Quel est son apport spécifique pour l'éducation religieuse ? Pour répondre à ces questions, nous allons commencer par définir le symbole¹, puis identifier les apports des symboles pour les pratiques pastorales et finalement, pour l'éducation religieuse.

¹ En complémentarité et prolongement avec les définitions de la contribution précédente d'Henri Derroitte.

1. Définitions et caractéristiques du symbole

Pour commencer notre parcours, intéressons-nous à une définition du dictionnaire. Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales, le symbole est défini comme un « objet sensible, fait ou élément naturel évoquant, dans un groupe humain donné, par une correspondance analogique, formelle, naturelle ou culturelle, quelque chose d'absent ou d'impossible à percevoir [...] (par exemple anneau, symbole de la fidélité.) »² Cette première définition permet d'identifier deux éléments : le premier est que le symbole est un élément réel (objet ou fait) et le second est que le sens est donné par son évocation d'une autre réalité par un groupe défini.

Toutefois, en observant les définitions de champs spécifiques tels que la linguistique, la philosophie et la théologie, on se rend vite à l'évidence que ce concept est particulièrement riche, complexe et sémantiquement polyvalent. Pour élaborer une définition qui soit cohérente et suffisante pour notre propos, nous allons faire un détour par son étymologie, puis par la linguistique et terminer par son acception du point de vue théologique afin d'en tirer les caractéristiques principales pour une pédagogie religieuse.

1.1 Étymologie

En latin, le *symbolum* signifie le signe, la marque, l'emblème, le symbole ou l'image. En grec, le verbe *symbollein* peut être traduit par « faire coïncider, jeter ensemble, réunir ce qui est séparé ». Le substantif quant à lui signifie « ce qui est assemblé, signe distinctif, signe de reconnaissance, signe, contrat ». Le début du traité *De Interpretatione* d'Aristote précise que « ce qui vient au langage » est défini comme le *symbolon* des « processus dans l'âme », l'écriture

² <https://www.cnrtl.fr/definition/symbole> (consulté le 21 mars 2022).

est en quelque sorte le *sýmbolon* du langage parlé³. Pour comprendre de façon imagée ce premier sens, on peut se référer à une coutume de la Grèce antique, relayée par Biehl en ces termes :

« Deux amis se disent adieu. Ils gravent leur nom sur une petite plaque d'argile et la brisent en deux. Chacun emporte une moitié, sachant qu'il ne verra pas son ami avant longtemps. Après une longue période, les amis se retrouvent et rassemblent les morceaux d'argile. L'argile et les noms se complètent à nouveau. Ils célèbrent le bonheur de la réunification de ce qui était séparé. »⁴

1.2 Approche linguistique

Dans la terminologie de la linguistique, Ferdinand de Saussure définit le symbole comme un « type de support de signification » dans lequel il existe encore un certain rapport de similitude entre la forme du signe et ce qu'il exprime. Tout en soulignant l'arbitraire du signe linguistique, il distingue le symbole du signe purement conventionnel par un lien naturel avec le signifié :

« Le symbole a pour caractère de n'être jamais tout à fait arbitraire ; il n'est pas vide, il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié. Le symbole de la justice, la balance, ne pourrait pas être remplacé par n'importe quoi, un char, par exemple. »⁵

Pour le sémioticien et philosophe américain Charles Sanders Peirce, un signe est au contraire soit un indice, soit une icône, soit un symbole. Le « symbole » est donc défini comme un signe purement conventionnel. Mais dans le cadre de notre démarche théologique,

³ Aristote, *De Interpretatione*, 16a 3-4, Traduction de J. Tricot (1893-1963), Les Échos du Maquis (ePub), 2014, <https://philosophie.cegeptr.qc.ca/> (consulté le 15 novembre 2022).

⁴ Peter BIEHL, « Symbole », dans Werner BÖCKER (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung (Manuel d'éducation religieuse)*, Düsseldorf, Schwann, 1987, pp. 481-495, ici p. 481 (traduction de l'auteure N. Awais).

⁵ Ferdinand DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1916, p. 101.

l'approche de de Saussure est plus cohérente avec le sens du symbole tel qu'il est utilisé dans la Bible et dans la tradition judéo-chrétienne et nous retiendrons donc sa définition.

1.3 Approche philosophico-théologique

Du point de vue théologique, le « symbole » est riche de sens puisqu'il est présent et utilisé dans la Bible et jusqu'aux théologiens actuels. En effet, le texte biblique lui-même fourmille de symboles qui sont proposés aux croyants sous différentes formes : les symboles tirés des phénomènes naturels tels que la nuit, le jour, les ténèbres, la lumière ; des parties du corps humain telles que le pied, la main, l'œil, le cœur ; des éléments de l'environnement transformés ou cultivés par l'homme tels que le chemin, le jardin, la maison, la vigne, etc.⁶

Sur cette question⁷, l'approche théologique est d'autant plus intéressante que la position des catholiques et des protestants est un champ de tension entre deux types de théories : celle de l'analogie entre le Créateur et la créature et celle du symbole. Voyons ces différents points de vue.

1.3.1 *Analogia entis*

Du point de vue catholique, on peut se référer à l'analogie telle qu'elle est conceptualisée par saint Thomas d'Aquin. Pour l'Aquinat, l'analogie de l'être (*analogia entis*) est le fondement de la connaissance rationnelle de Dieu et de la théologie naturelle. Elle permet un moyen terme entre les mots univoques et les équivoques. Le

⁶ Ursula FRÜCHTEL, *Mit der Bibel Symbole entdecken (Découvrir les symboles avec la Bible)*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1991.

⁷ Comme il nous est impossible dans le cadre de cet article de toutes les passer en revue, nous retenons deux approches riches de sens pour notre propos : celle de Tillich et celle de Ricoeur qui feront d'ailleurs l'objet d'études plus approfondies dans d'autres contributions. Ici, nous relevons les éléments utiles pour la définition.

problème se pose particulièrement lorsqu'il s'agit de décrire Dieu – unique et parfait – à l'aide de mots provenant de créatures imparfaites. Le P. Przywara, au début du XX^{ème} siècle, fait de l'*analogia entis* le principe structurant de l'espace métaphysique, la forme fondamentale du catholicisme et son cheval de bataille pour rallier autour de lui les catholiques en opposition à la philosophie phénoménologique de Max Scheller quant au statut de la philosophie de la religion (débat en 1922) et à la modernité postcartésienne.

« Si j'ai un "système", il consiste en ce que je maintiens devant les yeux, avec toute la constance possible, dans sa signification négative et positive, ce que Kierkegaard a appelé la "différence qualitative infinie" du temps et de l'éternité. "Dieu est au ciel et toi sur terre." Le rapport de ce Dieu à cet homme, le rapport de cet homme à ce Dieu est pour moi le thème de la Bible et le résumé de la philosophie tout ensemble. Les philosophes appellent cette crise du savoir humain l'Origine. La Bible voit à cette croisée des chemins Jésus-Christ.⁸ Ce sera ce pathos théologique de la distance qualitative infinie qui contient déjà en germe les termes du débat ultérieur relatif à l'*analogia fidei* opposée à l'*analogia entis*. »⁹

En réponse à cette tentative, Karl Barth est plus que direct : l'*analogia entis* est une œuvre satanique ! Cela étant dit, il construit sa réponse en se basant sur le verset 6 du chapitre 12 de l'épître aux Romains. Pour lui, il s'agit de « se représenter l'événement de la foi réelle comme un passage que la Parole se fraie en l'homme, et non inversement. Le mouvement s'opère de haut en bas, et non l'inverse »¹⁰. Dieu se trouve donc dans l'analogie qu'il a lui-même

⁸ Karl BARTH, *Der Römerbrief (La lettre aux Romains)*, Zürich, TVZ, 1919, p. XIII.

⁹ Jean GREISCH, « "Analogia entis" et "analogia fidei" : une controverse théologique et ses enjeux philosophiques (Karl Barth et Erich Przywara) », *Les Études philosophiques*, 1989, pp. 475-496, ici p. 481.

¹⁰ Karl BARTH, *Dogmatique II/a*, Genève, Labor et Fides, 1959, p. 235.

donnée, celle de la grâce et de la foi. Dieu est tout autre, Il est caché (le Dieu *absconditus* de Job).

Au cœur de ces prises de position, Tillich est parfois considéré comme à mi-chemin entre elles.

1.3.2 Le symbole dans la théologie de P. Tillich

En effet, Tillich affirme qu'un rapport entre la matière du symbole et la réalité transcendante à laquelle il réfère est nécessaire et que ce rapport est la doctrine classique de l'*analogia entis*. En ce sens, il prend ses distances avec les affirmations de Barth. Cependant, selon lui, cette analogie ne permet pas une connaissance rationnelle de Dieu et une théologie naturelle et reste donc dans la filiation de Barth sur ce point.

Le symbole possède un pouvoir qui « dépasse absolument la sphère de l'observation »¹¹. Non seulement, il renvoie au-delà de lui-même à quelque chose d'autre ; mais il participe aussi à ce à quoi il renvoie, ce qui le différencie du signe selon la définition augustinienne de ce dernier.

Le symbole a une auto-transcendance qui se caractérise de la façon suivante : Premièrement, le symbole signifie quelque chose non au sens propre, mais au sens figuré. Il est la figure qui réfère à autre chose au même titre que le langage renvoie à quelque chose d'autre. Deuxièmement, le symbole doit avoir une visibilité, une objectivité :

¹¹ Paul TILlich, « Das religiöse Symbol » (« Le symbole religieux »), dans IDEM, *Gesammelte Werke*, Bd. 5 : *Die Frage nach dem Unbedingten* (*Œuvres complètes*, t. 5 : *La question de l'inconditionnel*), Reihe « Schriften zur Religionsphilosophie », Berlin, De Gruyter, 1964, pp. 196-212, ici p. 197 ; Robert MAHLING, *Symboldidaktik und Zeichendidaktik zwischen Metaphysik und Moderne. Eine Debatte in der evangelischen Religionspädagogik* (*Didactique des symboles et des signes entre métaphysique et modernité. Un débat dans la pédagogie religieuse évangélique*), Jena, IKS Garamond, 2010, pp. 138-143.

il a pour vocation de rendre visible, ce qui en soi ne l'est pas (soit parce qu'il est invisible, transcendant ou idéal).

C'est bien ainsi effectivement que saint Thomas d'Aquin conçoit la métaphore ou le symbole, comme une figure sensible représentant une réalité d'ordre spirituel ou intelligible : par exemple, le lion comme symbole de la force et du courage. Pour Tillich cependant, la visibilité ou perceptibilité du symbole n'est pas nécessairement d'ordre sensible et corporel. Il pourra s'agir d'une simple représentation de l'imagination, ou même d'une simple représentation conceptuelle ; et ce sera toujours un symbole, si par là quelque chose d'insaisissable et de transcendant peut être objectivé et perçu comme tel. Le concept de symbole prend ainsi chez Tillich une extension beaucoup plus vaste que chez saint Thomas¹².

Troisièmement, le symbole offre plus qu'un signe dans le sens où il permet plusieurs connotations, une signification transcendante alors que le signe donne une signification précise, littérale, quasi univoque de l'objet dont il s'agit.

On peut encore préciser que dans la théologie de Tillich, la notion de participation est assez importante. Elle lui permet de dire que non seulement le symbole renvoie au-delà de lui-même, mais qu'il prend part à ce à quoi il renvoie. Il serait ainsi un point de contact investi par les deux réalités qu'il relie¹³. D'un point de vue religieux, il est un révélateur muet. La « *Kultur* » (la « culture ») peut ainsi devenir un lieu de révélation, tout en gardant à l'esprit qu'on ne peut pas inventer des symboles, ceux-ci étant « produits » dans la culture sans intentionnalité. Pour lui, le symbole par excellence est le symbole religieux. En effet, l'être humain comme être fini ne peut

¹² Jean RICHARD, « Symbolisme et analogie chez Paul Tillich », *Laval théologique et philosophique* 32, 1976, pp. 43–74, ici p. 46. Version numérique sur <https://doi.org/10.7202/1020510ar>.

¹³ Cf. *supra*, H. DERROITTE, « Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche », 1.1.2, « Une participation ».

appréhender directement la divinité, l'être même par définition infini. « Dans un symbole vrai, on saisit la réalité ; mais le symbole est la forme impropre d'expression qui est toujours nécessaire là où l'expression propre est essentiellement impossible. »¹⁴

De ce petit parcours, nous allons identifier les caractéristiques du symbole que nous voulons retenir pour la suite de notre étude.

1.3.3 Le symbole dans la philosophie de Ricœur

Il est difficile de parler de symbole sans évoquer Paul Ricœur¹⁵. Toutefois, nous nous contenterons de relever en particulier son apport quant aux sources des symboles. En effet, Ricœur identifie trois sources du symbole : cosmique, onirique ou poétique. La première source permet à ces réalités, par le langage, de se charger d'une signification. L'analyse de la source onirique, basée sur la théorie freudienne des rêves, donne d'accéder à sa propre sacralité en déchiffrant la nature sacrée du monde. La dernière source, la poésie, offre un rapport symbolique au monde. Pour Ricœur, l'ensemble de notre appréhension de la réalité est médiatisée par des éléments tels que le langage, la religion, l'art, etc., qui s'appuient sur le symbole pour donner du sens à cette réalité. Toutefois, les symboles sont ambigus et toute la difficulté réside dans leur interprétation, d'autant qu'ils ont besoin d'une parole pour être interprétés¹⁶.

¹⁴ Paul TILLICH, *Philosophie de la religion*, Genève, Labor et Fides, 1971, p. 64.

¹⁵ Cf. *supra*, H. DERROITTE, « Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche », 1, « Les variations du symbole ».

¹⁶ M. Wyn MORIARTY, « Evaluating Children's Use of Symbol in Some Recent Research » (« Évaluation de l'usage du symbole par les enfants dans quelques recherches récentes »), *International Journal of Children's Spirituality* 14, 2009, pp. 47-61.

1.4 Caractéristiques des symboles

Notons encore que,

« À la différence des concepts, les symboles ne se réduisent nullement aux formes d'un discours. Ils sont d'abord images visuelles, gestuelles ou autres encore, formes d'un corps mis en images. En associant symboles et concepts puis en les déterminant par la théologie, nous avons pris le parti de comparer en définitive le discours de forme symbolique et le discours de forme conceptuelle en tant qu'ils ont également à signifier l'Évangile. Ces deux discours peuvent alors être qualifiés respectivement de métaphorique et de spéculatif. »¹⁷

À partir des éléments que nous avons vus jusqu'ici, retenons que le symbole revêt les caractéristiques suivantes :

1. Le symbole est un signe visible (objets, images, gestes, éléments naturels, etc.) qui participe – au sens de Tillich – à une réalité qui ne l'est pas et qui est plus riche que le signe lui-même. Il réunit par sa signification l'objet et la réalité invisible et donc possède en lui-même une référence explicite à cette réalité invisible.
2. Il fait référence, représente, figure cette autre réalité : les symboles renvoient à une signification qui va au-delà de l'objet ; il rend présent ce qui ne l'est pas. Toutefois, ce renvoi n'est pas univoque, bien au contraire ! Il est ambigu, plurivoque, polysémique.
3. La signification est construite à travers le langage par un groupe historico-social : la signification d'un symbole peut varier d'un groupe à un autre et la communauté donne donc tout son sens au symbole.

¹⁷ Yves LABBÉ, « Symboles et concepts en théologie », *Revue des sciences religieuses* 74, 2000, p. 487.

4. Le symbole permet de co-construire une compréhension et un souvenir commun de cette réalité en rendant présent (ou en référence à un avenir) ce qui ne l'est pas.
5. L'interprétation du symbole en relation à sa propre vie quotidienne et spirituelle est individuelle tout en étant ancrée dans la compréhension commune d'une expérience humaine fondamentale.

Par exemple, le symbole de la croix est largement compris de manière interne dans la communauté chrétienne comme le symbole de notre salut et sert de signe de reconnaissance qu'on porte sur soi. Pour les chrétiens, il fait référence à la mort et à la résurrection parce que Jésus est mort sur une croix et cet objet visible remémore l'objet initial. Pourtant, chaque chrétien qui est face à une croix fait référence à cet événement remémoré, mais peut l'interpréter selon son propre cheminement. Toutefois ce symbole est aussi interprété comme un signe de torture et de mépris par des non chrétiens.

À partir de cette définition, on peut donc percevoir l'importance d'identifier ou de co-identifier des signifiants pour des symboles afin de permettre à une communauté de croyants d'avoir accès à cette compréhension et ce souvenir communs et communautaires de l'expérience de la foi et de l'exprimer comme créature finie.

2. Comment apprendre / enseigner à l'aide du symbole

Aujourd'hui, plusieurs questions fondamentales se posent face à l'utilisation et à l'apprentissage par des symboles pour un langage ou une expérience de foi. Nous en retenons deux : la première est la référence co-construite entre le signifié et le signifiant, sur le lien entre l'objet qui sert de symbole et sa signification pour le récepteur. La seconde est la manière de transmettre ces symboles à des apprenants, à des croyants pour qu'ils puissent s'approprier, co-construire leurs significations – spirituelle entre autres – dans différents

contextes socio-historiques. Prenons un exemple : à l'époque des premiers chrétiens, la majorité des auditeurs pouvait comprendre par leur expérience quotidienne ce que signifie le poisson (*ICHTUS*) comme signe de reconnaissance secret entre chrétiens. Aujourd'hui, cela n'est plus le cas et le signifiant doit souvent faire l'objet d'une explication, ce qui est quelque peu contradictoire avec sa fonction.

Cette question de la communication est une question essentielle pour toute pratique pastorale qui a pour objectif de « transmettre la foi », d'annoncer la Bonne Nouvelle : celui qui agit doit se demander comment annoncer, faire connaître, rendre intelligible et appétente notre foi qui est basée sur un texte d'une autre époque, d'une autre culture et chargé de symboles issus de ces contextes.

Nous allons donc nous interroger sur la façon dont la foi peut être transmise par le symbole et ce que le symbole peut transmettre de la foi en complémentarité avec les autres outils de transmission tels que le langage, les concepts, la mystique, etc.

2.1 Transmettre

La réflexion autour du symbole est concomitante avec à la réflexion sur la foi. En effet, comme nous l'avons vu, les rites, dont les sacrements, sont déjà présents dans les textes sacrés – non seulement chrétiens –, dans les discours, les prédications, dans les actes de foi, etc. On connaît l'existence du symbole et on reconnaît son importance. La question est de savoir comment transmettre sa signification pour qu'il conserve sa fonction et son message et permette un développement de la foi et de la spiritualité.

Dans la communauté scientifique germanophone, la pédagogie du symbole – pour une transmission de la foi – s'est développée plus particulièrement dans le cadre de la pédagogie religieuse germanophone avec des auteurs tels que Biehl, Halbfas, Baudler et Meyer-

Blank¹⁸. Malheureusement, cette pédagogie n'a pas vraiment trouvé d'écho du côté francophone dans le sens où elle ne fait pas l'objet d'un champ de recherche.

Pourtant, l'usage du symbole dans des didactiques telles que celles des mathématiques ou des langues est attesté, développé et essentiel. Pourquoi ne l'est-il pas dans la didactique de l'enseignement religieux francophone ?

Cette question est intéressante à l'heure où les neurosciences ont démontré que les leviers, non exhaustifs, pour permettre des connexions neuronales, pour ancrer des savoirs dans les mémoires sémantique et procédurales sont la possibilité de réinvestissement dans la vie quotidienne, les connexions avec des savoirs préalables ainsi qu'avec les émotions positives¹⁹. Sur cette base, le symbole semble donc un élément idéal pour l'enseignement religieux.

Avant de poursuivre notre enquête sur cette question, il est nécessaire de déterminer ce que la transposition didactique de l'enseignement religieux a développé relativement à notre question. Ensuite, nous pourrions recueillir les apports des recherches quant au développement de l'intelligence, de la morale et de la foi ainsi qu'à la compréhension du symbole qu'elle engendre.

2.2 Transposer

La transposition didactique est un processus qui permet d'identifier la façon dont les savoirs qui sont en jeu dans l'enseignement (au sens large) peuvent être adaptés à l'apprenant ou au groupe d'apprenants. Pour y parvenir, il est nécessaire de déterminer quels sont les « savoirs savants », les savoirs scientifiques et académiques actuels qui

¹⁸ Cf. *infra*, G. MEYER, « La didactique des symboles hier et aujourd'hui. Perspectives germanophones ».

¹⁹ Bernard CROISILE, « Approche neurocognitive de la mémoire », *Gérontologie et société* 32, 2009, pp. 11-29. Version numérique sur <https://doi.org/10.3917/gs.130.0011>.

seront pris en compte et qui sont pertinents pour la question posée. Ce premier élément n'est pas anodin.

En effet, lors des premières recherches en didactique (des mathématiques), Chevallard a identifié ces savoirs savants comme ceux provenant du monde scientifique. Toutefois, lorsque les autres disciplines ont développé leur didactique, cette unique origine a vite démontré ses limites. La problématique qui apparaissait – et que Schneuwly, comme didacticien des langues a élaborée – est que tous les savoirs savants ne sont pas originaires du monde académique. Par exemple, le fait de déterminer qu'un ouvrage littéraire est une œuvre de référence ne peut pas être un savoir académique.

Pour cela, Martinand a défini, dans les années quatre-vingts, le concept de « pratiques sociales de référence ». Il s'agit d'activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») qui concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« sociale ») et sa relation avec les activités didactiques n'est pas identifiée, il y a seulement un terme de comparaison (« référence »). Il s'agit donc de savoirs issus des pratiques sociales qui sont reconnues par la communauté de laquelle ils proviennent comme une référence pour cette communauté.

On trouve ici un élément intéressant pour l'apprentissage par le symbole puisque le symbole répond à cette caractéristique de co-construction et peut donc être intégré dans une des pratiques sociales de référence. Mais ce n'est pas tout. Pour l'enseignement religieux, les savoirs spirituels sont spécifiques et doivent être identifiés comme savoir de référence (par exemple une dévotion, un pèlerinage, une prière, etc.).

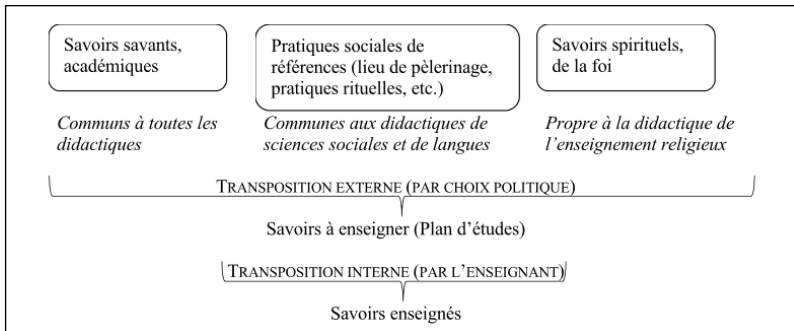
Le processus se poursuit. Une fois ces savoirs savants identifiés, ils font l'objet d'une première transposition qui est externe et qui est réalisée par les autorités en charge de l'enseignement (religieuses ou politiques) qui vont déterminer ce qui doit être enseigné à un public

spécifique. Cette transposition se formalise par un plan d'études qui identifie ces « savoirs à enseigner »²⁰.

Par la suite, une deuxième transposition, interne cette fois-ci, est réalisée par le formateur qui va déterminer, parmi les savoirs à enseigner, les savoirs qui seront réellement enseignés et sous quelle forme ils vont l'être dans son milieu didactique.

Perrenoud parle encore des savoirs acquis qui sont, parmi les savoirs enseignés, les savoirs qui sont réellement acquis par l'apprenant.

En résumé, le diagramme ci-dessous montre ce processus de transposition pour l'enseignement religieux confessionnel ou non.



Ce processus de transposition permet de connaître les savoirs qui seront réellement mis en jeu lors de l'apprentissage et qui pourront être acquis par l'apprenant. Parmi les pratiques sociales de référence

²⁰ Yves CHEVALLARD, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985 ; Bernard SCHNEUWLY, « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans J.-L. CHISS – J. DAVID – Y. REUTER (éd.), *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan, 1995, pp. 47-62 ; Jean-Louis MARTINAND, « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle* 2, 1989, pp. 23-29 ; Nicole AWAIS, « Enseigner la théologie, mission impossible ? », dans IDEM (dir.), *Une théologie à l'école de saint Thomas d'Aquin*, Paris, Cerf, 2022, pp. XIV-XXXII.

propre à l'enseignement religieux, le symbole a une place à prendre ainsi que dans les savoirs spirituels.

Toutefois, avant de pouvoir préciser ce qui peut être enseigné et à quel moment un objet peut l'être, il faut encore prendre en compte le développement de l'intelligence de celui qui va apprendre. Ce développement a été largement analysé par différents chercheurs, dont Jean Piaget et Lev Vigotski sont des références incontournables, ainsi que par le mouvement des nouvelles pédagogies et, aujourd'hui, les neurosciences.

3. Le développement psycho-cognitif

Le précurseur d'une théorie du développement de l'intelligence est Jean Piaget. Ce biologiste genevois du XX^{ème} siècle a étudié la façon dont les enfants passaient certains stades et en a tiré des hypothèses pour le développement cognitif de l'enfant.

3.1 Le constructivisme et le socio-interactionnisme

Jean Piaget (1896-1980), biologiste, a développé une réflexion fondamentale sur les sciences de l'éducation. Contrairement au behaviorisme, Piaget a souhaité étudier les conditions de construction des connaissances qui sous-tendent et orientent les comportements humains. Il s'agit d'une approche de la connaissance reposant sur l'idée que notre image de la réalité, ou les notions structurant cette image, sont le produit de l'esprit humain en interaction avec cette réalité, et non le reflet exact de la réalité elle-même. Cette théorie est fortement influencée par Kant qui affirme que la connaissance du phénomène résulte d'une construction effectuée par le sujet.

Quoi qu'il en soit, la pensée de Piaget est fondamentale et constitue un tournant dans la pensée pédagogique. Ses apports principaux sont la définition des schèmes qui structurent et développent la pensée logique et conceptuelle ainsi que les stades du développement de l'enfant. Selon lui, on peut déterminer trois stades dans le développement de la logique : celui de l'intelligence sensori-motrice (0-2

ans, intelligence pratique et réflexes qui se développent en un système de coordination), celui des opérations concrètes (2-11 ans, développement cognitif jusqu'à un système de pensée, abstraction empirique et réfléchissante), et celui des opérations formelles (11-16 ans, développement de processus hypothético-déductifs, logico-mathématiques et combinatoires).

Finalement, du point de vue moral, l'enfant évolue en passant d'une moralité hétéronome, composée d'un système de règles, à travers l'obéissance à ses parents ou à des adultes, à une négociation jusqu'à une phase d'autonomie durant laquelle il prend conscience des principes d'égalité et de réciprocité et donc, de son besoin de coopération. Sans l'échange de pensée et la coopération avec les autres, l'individu ne parviendrait pas à grouper ses opérations en un tout cohérent : en ce sens, le groupement opératoire suppose donc la vie sociale.

Lev Vygotski (1896-1934) est un penseur russe qui a livré une production remarquable quant à la psychologie du développement de l'enfant et à ses implications pour l'enseignement-apprentissage. Il s'intéresse avant tout à l'apparition et au développement du langage, en lien avec le développement de la pensée et s'inspire de Spinoza, d'Hegel et de Marx. Il accepte les résultats de Piaget concernant le développement de la psychologie de l'enfant, mais il soutient que le langage a une influence essentielle dans la construction du psychisme humain. Selon Vygotski, le développement de la personne est un système complexe des fonctions psychiques supérieures, qui sont elles-mêmes des constructions sociales ou socialement élaborées par le langage, médiatisées par des signes, intellectualisées c'est-à-dire conscientes et volontaires, dépendantes d'un contexte culturel. Ces fonctions psychiques supérieures sont le développement de fonctions élémentaires (qui ne nécessitent pas d'apprentissage accompagné) et font l'objet d'un choix délibéré de la personne qui les utilise. Il s'agit de la perception médiatisée, de l'attention

sélective, de la mémoire volontaire, du raisonnement logique et de la pensée verbale.

Pour passer aux fonctions supérieures, il faut utiliser la zone proximale (ou prochaine) de développement qui est une des grandes intuitions de Vygotski. Il s'agit d'une zone que le formateur doit cibler pour que l'apprenant puisse apprendre avec l'aide d'une personne plus experte. Cette zone doit être proche de ses capacités au début de son apprentissage, pas trop en deçà, sinon l'apprenant trouvera la tâche ou la question trop facile, voire ridicule ; pas trop au-delà, sinon l'apprenant pensera que la tâche est trop complexe.

Contrairement à Piaget, Vygotski pense que le développement du sujet est possible grâce aux médiations sociales. C'est l'apprentissage social qui est le moteur du développement psychologique de l'individu. Vygotski aide aussi à comprendre que l'apprentissage n'est possible que si l'on développe les capacités psychiques supérieures qui sont à la fois condition et résultat de l'appropriation des connaissances nouvelles favorisées par les enseignements. Par ailleurs, cet auteur met en évidence une donnée essentielle : l'indépendance relative de la courbe de l'apprentissage et de la courbe du développement biologique (zone du développement proche).

Finalement, notons encore les apports de Kohlberg qui approfondit la question du développement moral. Selon lui, le développement est séquentiel, irréversible et transculturel. Il traverse lui aussi différents stades : préconventionnel (2-7 ans, passant de la réaction à la punition à l'intérêt des récompenses), conventionnel (7-15 ans, transitant de la réponse aux attentes de l'autre à une adaptation au bien commun), postconventionnel (dès 15 ans, fondant son jugement sur ses propres valeurs quitte à aller au-delà de l'ordre social, atteint par 13% de la population adulte).

3.2 Les nouvelles pédagogies

Les pédagogies nouvelles forment un courant qui défend le principe d'une participation active des apprenants à leur formation. Dans cette approche, l'apprentissage comporte une certaine accumulation de connaissances, mais il permet surtout le progrès global de l'apprenant en tant que personne. Pour y parvenir, le formateur doit identifier les intérêts de l'apprenant et développer des méthodes actives basées sur l'exploration et la coopération. Cette approche de la pédagogie cherche à développer les différentes capacités de l'individu (intellectuelles, artistiques, manuelles, sociales, etc.). Les tenants de ce courant sont Dewey, Maria Montessori (1870-1952), Célestin Freinet (1896-1966) et bien d'autres qui ont montré l'importance de tenir compte de l'autonomie de l'apprenant(e), de baser l'apprentissage sur son développement et ses intérêts²¹.

3.3 Et aujourd'hui ?

Ces pédagogies nouvelles datent du début du XX^{ème} siècle et pourtant, on peine encore à les mettre en œuvre. En effet, leur efficacité est prouvée depuis longtemps, mais le changement de positionnement de l'enseignant rend encore difficiles l'autonomisation et le développement de la pensée critique des apprenant(e)s.

3.3.1 Le sens des apprentissages

Le développement des neurosciences et la pédagogie positive sont très éclairants sur la question du sens de l'apprentissage. Elles ont identifié quatre facteurs de l'apprentissage : l'attention, l'engagement actif, le retour sur l'information et la consolidation. L'attention nécessite de bien capter la concentration des élèves sur la tâche qui lui est demandée en faisant des liens avec son quotidien ou en éveillant un intérêt par rapport à certaines questions. L'engagement actif

²¹ Cette partie est inspirée de notre ouvrage : Nicole AWAIS, *L'art d'enseigner le fait religieux*, Bruxelles, DomuniPress, 2018, pp. 7-42.

se démontre par l'envie de l'élève de refaire l'action proposée, d'utiliser les apprentissages. Le retour immédiat sur l'information permet entre autres de faire des retours positifs et de considérer l'erreur, ce qui est indispensable dans l'apprentissage, comme un levier en relevant toujours ce qui est acquis et comment surpasser les obstacles, comment combler les lacunes constatées. La consolidation des apprentissages est une répétition de ceux qui doivent devenir des automatismes afin de passer d'un exercice explicite à un automatisme implicite.

L'apprentissage par cœur, comme tous les apprentissages, ne restera donc dans la mémoire que s'il est connecté avec d'autres connaissances, s'il est utile ou a un lien dans la vie quotidienne ou s'il répond à un intérêt particulier. Si l'on peut donner un sens à l'apprentissage, alors il pourra s'ancrer dans la mémoire et être convoqué lorsque cela sera utile.

Le développement de la pensée critique est un des moyens d'ancrer les connaissances puisque les savoirs acquis sont convoqués lors de sa mise en œuvre.

3.3.2 La pensée critique

Pour agir avec justesse, une personne doit pouvoir se distancer de manière critique des valeurs et des attitudes qui lui sont transmises afin de les accepter librement. Il est nécessaire que la personne puisse faire ses choix en connaissance de cause, comme citoyen éclairé. De ce fait, la pensée critique est une compétence souhaitée par de nombreux curricula pour la scolarité obligatoire et elle fait partie des objectifs de l'UNESCO en matière d'éducation²². Elle permet à l'apprenant de s'interroger sur les valeurs et les contenus, selon les disciplines, et de poser un choix raisonné et non pas

²² Mathieu GAGNON, « Regards sur les pratiques critiques manifestées par les élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité », *McGill Journal of Education* 45, 2010, pp. 463-494.

idéologique ou déterminé uniquement par son contexte social, politique ou culturel²³.

En considérant la pensée critique comme un processus qui permet de déterminer ce qui nous semble digne de foi en termes de connaissances, nous pouvons en proposer la définition suivante :

« La pensée critique est une forme de pensée, individuelle et/ou collective – propre à celui/ceux qui l'énonce(nt) – compréhensible dans le cadre d'un dialogue avec soi ou avec les autres (Heinzen, Ducotterd & Hess, 2009). Le dialogue est ici vu au sens de Lipman (2003) comme un déséquilibre qui va amener à une avancée dans la réflexion, un approfondissement des arguments. La pensée critique a pour but d'évaluer des connaissances ou des actes en se basant sur une démarche réflexive avec des critères raisonnés, sur différentes ressources (cognitives, personnelles, sociales, matérielles) en tenant compte des critères de choix et des contextes. Pour y parvenir, il est nécessaire de développer une démarche interdisciplinaire : face à la complexité des questions, une seule discipline est de moins en moins apte à apporter une réponse digne d'une pensée critique. »²⁴

3.3.3 L'interdisciplinarité

Les différentes disciplines sont susceptibles d'apporter une plus-value explicative et compréhensive lorsqu'elles sont convoquées et combinées autour d'un même objet d'étude et dans une pratique coordonnée, en l'occurrence le développement de la pensée critique. L'interdisciplinarité, tout en mobilisant les différentes compétences

²³ Christine JOURDAIN, *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2004.

²⁴ Nicole AWAIS – Frédéric DARBELLAY, « Le développement de la pensée critique : enjeu interdisciplinaire dans le cadre scolaire », 2017, DOI : 10.13140/RG.2.2.21378.38086. Références citées : Samuel HEINZEN – Jean DUCOTTERD – Marie-Claude HESS, « Méthode d'analyse interlocutoire de la progression de la pensée conceptuelle en philosophie pour enfants », *Childhood & philosophy* 5, 2009, pp. 53-76 et Mathew LIPMANN, *Thinking in Education*, New-York, Cambridge University Presse, 2003.

disciplinaires, vise à contrer l'isolement, le cloisonnement et le manque de dialogue inhérents à une spécialisation disciplinaire poussée²⁵. Comme le précise Morin :

« La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres. »²⁶

S'ancrer dans l'interdisciplinarité, c'est chercher à construire un savoir local et global à partir d'une situation précise et intégrer aux savoirs disciplinaires des aspects contextuels et sociaux pour répondre à une question ou une problématique complexe²⁷. Cette démarche est une réaction face à l'atomisation, à l'hyperspécialisation des savoirs en disciplines et à une certaine perte de sens de la globalité.

3.3.4 La participation

La notion de participation est ambiguë : il convient donc de préciser ce qu'elle est. Il s'agit d'un des droits fondamentaux de la Convention des droits de l'enfant de l'ONU (CDE). À ce titre, elle devrait toujours être présente dans l'enseignement. Du point de vue

²⁵ Yves LENOIR – Lucie SAUVÉ, « Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire », *Revue des sciences de l'éducation* 24,1/1998 ; Frédéric Darbellay, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Genève, Slatkine, 2005, pp. 3-29.

²⁶ Edgar MORIN, « Sur l'interdisciplinarité », *Bulletin interactif du Centre international de recherches et études transdisciplinaires* 2, juin 1994, p. 1, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2.php>.

²⁷ Gérard FOUREZ (dir.) – Alain MAINGAIN – Barbara DUFOUR, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

juridique, la participation n'est pas un droit explicite, toutefois il résume l'art. 12 (droit à s'exprimer et à être entendu) et il est articulé avec les art. 3, 5, 13 et 17). Le vrai changement se concrétise dans le fait que dorénavant l'adulte doit considérer que l'enfant est capable de s'exprimer jusqu'à preuve du contraire et pas l'inverse.

Du point de vue des sciences de l'éducation, Freinet avait déjà déterminé que la participation est un des fondements de la pédagogie. Selon le Conseil de l'Europe : « Le meilleur enseignement de la démocratie est dispensé dans un cadre où la participation est encouragée et les points de vue exprimés ouvertement, où règne la liberté d'expression des élèves et des enseignants, ainsi que l'équité et la justice. »²⁸

L'éducation démocratique exige donc une liberté et une participation. Toutefois, lorsqu'on parle de participation, il convient d'en identifier les différents degrés. Sherry Arnstein (1969)²⁹ en a établi une pour les adultes qui a été adaptée par Roger Hart pour les enfants³⁰.

Ce qui est aussi intéressant c'est de constater que « la participation est un processus à travers duquel les enfants acquièrent la capacité de former et d'exprimer leurs propres opinions de manière

²⁸ CONSEIL DE L'EUROPE, *Apprendre pour vivre*, Strasbourg, 1989, cité par Jean LE GAL, *Les droits de l'enfant à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 9.

²⁹ Sherry R. ARNSTEIN, « A Ladder Of Citizen Participation », *Journal of the American Institute of Planners* 35, 4, 1969, pp. 216-224, DOI : 10.1080/01944366908977225.

³⁰ R. HART, *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care (La participation des enfants. La théorie et la pratique de l'implication des jeunes citoyens dans le développement communautaire et la protection de l'environnement)*, London / New York, Unicef, 1992.

"libre" »³¹. Donc, plus le degré de participation est élevé, plus l'élève apprend à participer.

Dans un tel processus, l'enfant est invité à être toujours plus acteur, dans le sens où il est un agent de son propre environnement, il y participe et peut avoir une influence sur lui. Il l'est dans le sens où il peut développer des potentialités humaines et en particulier sa réflexivité (réflexion distancée sur lui-même, capacité à prendre différents points de vue), son discernement.

4. Le développement de la foi

Plusieurs pédagogues et théologiens ont réfléchi au développement spirituel des croyants : nous avons retenu trois d'entre eux pour leur présentation modélisée des différentes étapes par lesquelles un être humain passe, selon eux, pour développer sa vie spirituelle. Il s'agit de Fowler, Oser et Westerhoff³² qui ont publié leurs écrits dans la dernière partie du XX^{ème} siècle. Le tableau ci-dessous résume leurs positions³³.

³¹ J. ZERMATTEN – D. STÖCKLIN, *ibidem*, p. 51.

³² James W. FOWLER, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning (Les étapes de la foi. La psychologie du développement humain et la quête de sens)* (1st ed.), San Francisco, Harper & Row, 1981 ; IDEM, « Théologie et psychologie dans l'étude du développement de la foi », *Concilium* 176, 1982, pp. 145-150 ; IDEM, « Faith Development Theory and the Postmodern Challenges » (« La théorie du développement de la foi et les défis postmodernes »), *The International Journal for the Psychology of Religion* 11, 2001, pp. 159-172 ; John Henri WESTERHOFF, *Bringing Up Children in the Christian Faith (Éduquer les enfants dans la foi chrétienne)*, Minneapolis, Winston Press, 1980 ; Fritz OSER et al., *L'homme, son développement religieux. Étude de structuralisme génétique*, Paris, Cerf, 1991.

³³ Céline RUFFIEUX – Nicole AWAIS, *C'est quoi le caté ? Engagement des Églises à l'école obligatoire dans le canton de Fribourg*, Fribourg, OPEC, 2021, p. 26.

LE SYMBOLE, UN LANGAGE POUR L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

Étapes	Fowler	Oser	Westerhoff
De 3 à 7 ans	Foi intuitive-projective Réalité et fantasie se confondent facilement. L'enfant est imprégné de manière forte par les images de Dieu, les exemples, les ambiances, les histoires et les actions de la foi visible, inculquées par les adultes.	La perspective du <i>Deus ex machina</i> (3-5 ans) Dépendance avec l'Ultime. Il faut se comporter comme Dieu (qui qu'il soit) le veut, sinon la relation est rompue. Il récompense les bons et punit les méchants.	Foi affiliée La foi est basée sur les expériences de confiance dans les autres. La communauté d'appartenance est la source de l'autorité.
De 7 ans à l'adolescence	Mythique-littérale L'enfant commence à comprendre le monde de manière plus logique, mais comprend les histoires de façon littérale.	La perspective du <i>Do ut des</i> La relation à l'Ultime est celle d'un marchandage. Le croyant peut influencer positivement l'Ultime par une attitude attendue.	
À l'adolescence	Synthétique-conventionnelle Membre de plusieurs communautés d'appartenance, l'adolescent ressent le besoin d'un système de croyances globales, qu'il élabore dans ses communautés. L'autorité est identifiée par le système de croyances.	La perspective de l'autonomie absolue et du déisme Séparation du domaine de l'Ultime et de l'humain (libre et responsable) pouvant amener à un agnosticisme.	Foi en recherche Marquée par le jugement critique, les doutes, les premières réflexions philosophiques, la foi devient plus autonome.

Étapes	Fowler		Oser		Westerhoff	
À l'âge adulte	Individuelle-réfléchie	Prise en compte d'autres systèmes de croyances avec un examen critique du sien et désillusion face au sien. Crise qui amène à une foi plus personnelle et plus responsable.	La perspective de l'autonomie religieuse et du plan de salut	L'Ultime est la condition de possibilité de la liberté et de la responsabilité de l'humain. L'humain participe à un monde meilleur (corrélation entre divin et humain).		
À l'âge mûr	Conjonctive	Ouverture au paradoxe et prise en compte des limites de la logique (la vie est un mystère que l'on interprète en dehors du système d'interprétation de sa tradition).	La perspective d'autonomie religieuse par l'intersubjectivité absolue	La transcendance est liée à l'immanence. Une relation entre l'Ultime et l'humain se caractérise par l'amour réciproque dans la liberté de l'autre, ouvrant l'humain à une perspective et à une solidarité universelles.	Foi mature et foi personnelle	La foi n'est plus sous une autorité intellectuelle ou communautaire, mais sous celle de l'union à Dieu. On appartient à une communauté, mais sans peur de l'interpeller lorsque sa propre foi le dicte.
Âge avancé	Universalisante	Rarement atteinte, expérience d'une foi inclusive (Gandhi, Martin Luther King, Françoise d'Assise, etc.).				

Dans ce tableau, il est intéressant de remarquer que tous ces auteurs démontrent des phases et si les catégories d'âges prêtent toujours le flan à une critique par des contre-exemples, cette conviction que la vie spirituelle passe par différentes étapes – quelle que soit la période

à laquelle une personne les traverse – est une conviction partagée par ces penseurs. On peut donc se demander, relativement à notre question, si le passage d'une étape à l'autre peut être guidé ou amené à l'aide d'un discours symbolique. Fowler l'a explicité dans ses différentes étapes – en lien avec le développement psycho-cognitif des enfants.

5. Le symbole dans l'enseignement religieux ?

Une synthèse

La pédagogie religieuse peut être considérée comme une discipline scientifique propre avec ses propres épistémologies (issues de la théologie et des sciences de l'éducation). Face à ces deux mondes de référence, le symbole semble être un outil qui permet de trouver un terrain commun pour une réflexion et son utilisation dans l'enseignement religieux.

Qu'est-ce qui nous permet de l'affirmer ? À partir de ce qui précède, nous pouvons avancer que, dans le domaine de l'enseignement religieux et de la spiritualité, le symbole est un élément important pour le développement psycho-cognitif de l'apprenant, puisque c'est un élément qui lui permet d'assimiler des connaissances avant que les concepts ne soient formés.

Dans le langage de Piaget, nous pourrions dire qu'il peut former des schèmes à l'aide des symboles qui seront ensuite renforcés ou dans un conflit cognitif avec les concepts qu'il va développer au fil du temps. Dans notre domaine, les concepts sont particulièrement abstraits, ne serait-ce que celui de « d/Dieu ». Or, l'enfant ne peut atteindre ce degré d'abstraction qu'après avoir passé ceux du développement sensori-moteur et concret. Le symbole, par son aspect visible, permet de dire quelque chose d'une réalité invisible à l'enfant, à condition bien sûr que ce symbole appartienne à son environnement. Cela lui permet de développer ses schèmes et ses concepts sur la base du symbole, par une approche sensible, qui sera sans doute incomplète dans un premier temps, mais permet son développement

spirituel et une représentation de la personne de Jésus, par exemple, accessible quel que soit le stade de son développement.

En reprenant le concept de la zone proximale de développement de Vygostki, nous voyons que le symbole est un élément que l'on peut utiliser pour faciliter le passage des facultés psychologiques inférieures aux supérieures. L'apprenant a besoin d'acquérir un certain nombre de savoirs religieux, selon notre point de vue. Or, ces savoirs, par leur complexité et leur abstraction, semblent difficilement accessibles pour l'apprenant(e) (pensons par exemple à celui de la Trinité, de la personne de Jésus comme Dieu et homme pour lequel on raconte chaque année, à quelques mois d'écart, la naissance et la mort, etc.). Les concepts mis en jeu sont donc trop éloignés pour paraître accessibles par les apprenants. D'après la théorie de la zone proximale de développement, cela empêche l'apprenant de les appréhender. Par contre, les symboles (tels que trois bougies et une flamme, la croix, etc.) sont eux accessibles par leur aspect concret et, à l'aide du formateur, ils peuvent alors être sujets d'un apprentissage qui pourra s'approfondir et se complexifier au fil du temps. Et ce développement est aussi perceptible dans le domaine spirituel puisqu'à l'aide des symboles, il est plus facile de développer sa foi et sa compréhension des mystères – au sens biblique – de la foi.

En plus de cette aide aux différents types de développement, une des questions qui est particulièrement intéressante est celle du sens donné à l'apprentissage par le symbole et du développement de la pensée critique. Comme nous l'avons vu, le symbole existe et a du sens pour une communauté dans la mesure où il est co-construit par cette communauté, aussi bien au niveau du langage que de sa signification. Le symbole est alors ce porteur d'une réalité invisible parce que la réalité visible est signifiante pour l'apprenant(e). Pour que le symbole soit porteur de sens, cela signifie qu'il faut offrir des symboles qui soient ancrés dans la réalité des intervenants (ce qui n'est plus le cas d'un bon nombre de nos symboles liturgiques et de certaines représentations qui doivent être explicités pour être compris).

Il convient donc de permettre aux catéchètes d'élaborer ou de choisir les symboles en lien avec leur communauté afin que cela puisse être signifiant pour eux et qu'ils soient réellement les acteurs de leur apprentissage – au sens d'une participation réelle. Et dans ce choix, l'usage de la pensée critique est un outil extrêmement intéressant. Il permet de questionner les croyances personnelles et communautaires ainsi que le choix d'un symbole qui réponde réellement à la foi de la communauté ou de l'individu.

En articulant ces deux éléments (co-construction et pensée critique), nous voyons qu'un symbole, pour être porteur de sens et permettre un apprentissage, doit être choisi avec soin et correspondre au cheminement de l'individu et de sa communauté. S'il est imposé comme symbole sans être inclus dans le quotidien des apprenants, il perd alors sa fonction de symbole au sens où nous l'avons défini. Cela pose donc réellement question pour les symboles religieux figés par une tradition dont le sens est totalement obscur pour les personnes présentes (par exemple, le pain et le vin dans une société qui ne produit et ne consomme ni l'un ni l'autre, ce qui est le cas de certaines communautés latino-américaines).

Qu'en est-il pour le développement spirituel ? Le fait de développer ses savoirs et sa pensée critique par une participation à ses apprentissages permet-il de développer sa spiritualité ? Cela semble bien être le cas. En effet, pour passer aux étapes supérieures des différents types de développement spirituel tel que nous les avons observés, le développement psycho-cognitif participatif est nécessaire, mais n'est pas suffisant. Le passage des étapes spirituelles se fait aussi à travers des expériences, des savoirs que nous ne pouvons pas maîtriser (aussi bien comme apprenants que comme formateurs).

Selon les étapes décrites par Fowler et Oser, nous voyons que les premiers passages se font par une démystification pour laquelle la pensée critique ainsi qu'un apprentissage participatif avec des confrontations ou des confortations sont des outils fort utiles. Dans ce développement, le symbole peut être un support très utile puisqu'il

permet à des apprenants qui se trouvent à des étapes différentes de leur développement de se projeter ou de projeter la signification qui est la leur selon leur propre cheminement. Dans les passages suivants, l'abstraction est toujours plus présente et là encore, savoirs, symboles, pensée critique sont au service de ce développement.

6. Conclusion

En guise de conclusion, voici un tableau sous forme matriciel qui illustre, en fonction de différentes étapes de la vie (qui restent très variables mais qui montrent surtout les étapes parcourues dans le développement de l'intelligence, de la volonté et de la foi), ce que le symbole peut apporter dans l'enseignement religieux.

	DÉVELOPPEMENT COGNITIF	DÉVELOPPEMENT MORAL	DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL
P E T I T E E N F A N C E	Préopératoire (notions de temps, espace, quantité, ...). Coordination.	Stade préconventionnel (obéissance – égocentrisme). Morale hétéronome.	Foi intuitive -projective (Dieu comme inculqué et vu). <i>Deus ex machina</i> (dépendance totale). Foi affiliée (basée sur la confiance dans la communauté).
	<p>Le symbole permet de développer les notions de temps et d'espace (même nécessaire en mathématiques). Le symbole donne du sens au savoir pour que ces notions puissent s'ancrer en lien avec des objets concrets (les signifiants), même si la signification n'est pas encore acquise (en particulier pour la foi ou la spiritualité). Il donne aussi cours à un langage – symbolique – permettant aux jeunes enfants d'exprimer les éléments de la foi qui ne peuvent pas encore l'être par un langage conceptuel – dont ils ne disposent pas encore.</p> <p>Dans le domaine de la foi, il permet de développer plusieurs images de Dieu, même s'il est important à cet âge que l'enfant puisse conserver une image « magique » ou très humanisée de Dieu. Les symboles sont donc ceux hérités de ses communautés de confiance auxquels il peut s'affilier en toute confiance. Il serait intéressant de travailler sur une co-construction de symboles religieux soit confessionnels, soit interreligieux avec les groupes d'apprenants.</p> <p>Dans les méthodes telles que le <i>Godly Play</i>, les enfants théologiens ou les narrations, le symbole est extrêmement important aussi bien comme vecteur de savoir que comme support de l'imaginaire</p> <p>Quelle que soit la forme (confessionnelle, spirituelle, interreligieuse), les symboles permet d'ancrer les connaissances et de développer l'imagination. À cet âge, il convient toutefois de veiller à ne pas figer l'image et à garder une instabilité salutaire.</p>		

	DÉVELOPPEMENT COGNITIF	DÉVELOPPEMENT MORAL	DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL
	<p>Préopératoire (4-6 ans) (notions de temps, espace, quantité, ...). Coordination, réversibilité avec supports, langages, images mentales plus stables.</p> <p>Opération concrètes (6-11 ans), abstraction réfléchissantes, système de pensée, structures opératoires des coordinations des actions.</p>	<p>Stade préconventionnel (4-7 ans).</p> <p>Morale hétéronome.</p> <p>Stade conventionnel (conformité et autorité).</p> <p>Morale autonome.</p>	<p>Foi intuitive-projective jusqu'à 7 ans (Dieu comme inculqué et vu).</p> <p><i>Do ut des</i> (marchandage).</p> <p>Foi mythique et littérale (plus logique mais littérale).</p> <p>Foi affiliée (basée sur la confiance dans la communauté).</p>
E N F A N C E	<p>Symbole</p> <p>Dans la première partie, on reste proche des 2-4 ans avec des développements cognitifs aux niveaux du langage et des schèmes théoriques.</p> <p>Il serait intéressant de travailler sur une co-construction de symboles religieux soit confessionnels, soit interreligieux avec les groupes d'apprenants et de les comparer avec ceux existants pour travailler sur la réversibilité et la coordination. De plus, du point de vue spirituel, les symboles sont aussi un support pour passer à une étape de la foi dont le langage pourrait être plus empreint de structuration, plus pertinent par rapport au développement de leurs schèmes.</p> <p>Cet âge se prête particulièrement bien au conflit cognitif, notamment pour soutenir le passage d'une morale hétéronome à une morale autonome. Dans ce contexte, l'utilisation du symbole peut être un excellent moyen pour apprendre à jongler avec des pensées différentes, des symboliques diverses et développer la sienne propre. C'est aussi le début de l'utilisation d'une pensée critique qui questionne une foi affiliée et une morale hétéronome. Le symbole peut aussi faire partie de ce questionnement et permettre une avancée par rapport à ce positionnement. Ce développement se fait par une participation très active de l'apprenant qui est alors le moteur de l'apprentissage et c'est son propre cheminement qui permet à la pensée critique d'être active – surtout si elle est encouragée – et d'amener l'apprenant à franchir de nouvelles étapes dans sa zone proximale de développement.</p>		

	DÉVELOPPEMENT COGNITIF	DÉVELOPPEMENT MORAL	DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL
	Opérations formelles (réflexions hypothético-déductives, logico-mathématiques, instruments verbaux et symboliques).	Stade conventionnel. Morale autonome.	Foi synthétique et conventionnelle. Autonomie – séparation de l'Ultime et de l'humain. Foi affiliée (basée sur la confiance dans la communauté).
A D O L E S C E N C E	<p>À partir de l'adolescence, le symbole peut déployer une grande partie de sa richesse pour l'apprentissage. En effet, le développement de la pensée réflexive et hypothético-déductive permet de mieux utiliser les symboles pour faire des liens avec la vie quotidienne, de les comparer avec différentes communautés, différents systèmes de pensée et d'identifier ceux qui sont les signifiants de sa propre foi et de celle de sa communauté. De plus, la pensée conceptuelle est un grand renfort pour déployer les différents sens de ce qui est sacré et des symboles qui y sont rattachés.</p> <p>La pensée critique, en particulier à travers les débats argumentés, conduit à s'interroger, à questionner le côté conventionnel qui est assez présent aussi bien dans la morale que dans la foi à cet âge. Le symbole est un outil qui donne de cheminer face à des croyances parce qu'il facilite une authentification d'appartenance ou de rejet face au groupe socio-culturel qui l'a élaboré (par ex. [ne pas, ne plus] porter une croix ou une étoile de David autour du cou). Cette pensée critique permet aussi d'intégrer la complexité des questions éthiques et sociales et de voir la nécessité d'avoir des réponses qui font appel à l'interdisciplinarité et à la problématisation pour pouvoir y répondre. Le positionnement personnel en ressortira grand et plus fort. Et pour cet exercice fondamental dans la construction personnelle, les symboles peuvent être des jalons afin de faire droit à des interprétations différenciées des faits religieux, des croyances et des événements qui touchent à la spiritualité de la personne (par ex. la guerre ou l'écologie).</p>		

LE SYMBOLE, UN LANGAGE POUR L'ÉDUCATION RELIGIEUSE

	DÉVELOPPEMENT COGNITIF	DÉVELOPPEMENT MORAL	DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL
ÂGE ADULTE	À l'âge adulte, le développement cognitif est dans ses grandes lignes terminé – on continue d'apprendre mais on développe des capacités supérieures. Ce n'est pas le cas du développement moral et spirituel.	Sens post-conventionnel (propre jugement moral par rapport aux sociétés). Morale autonome.	Foi en recherche. Autonomie – responsabilisation de l'humain. Foi affiliée (basée sur la confiance dans la communauté).
	<p>La démarche spirituelle se fait par vague mais progresse vers un lien avec la divinité qui permette une interaction et supporte les limites de la logique. Dans cette étape, le symbole devient souvent plus personnel et identifie des groupes qui se reconnaissent dans les valeurs qu'il représente. Elles sont discutées dans des axiologies qui varient en fonction des contextes et qui, pour parvenir à discerner l'interdisciplinarité et la problématisation, sont indispensables afin de sortir d'une ligne de réflexion qui reste dans un schéma de cause à effets.</p> <p>La participation à l'apprentissage est fondamentale puisqu'elle permet une confrontation ou une consolidation toujours plus profonde et touchant à des éléments très intimes de la personne.</p>		
MATURITÉ ET VIEILLESSE	--	--	Foi mature et personnelle. Intersubjectivité (amour réciproque). Foi conjonctive (paradoxe et limite de la logique). Foi universalisante.
	À cette étape, le discours pourrait n'être plus que symbolique, mais souvent il garde sa dimension conceptuelle pour être partagé.		

Synthèse

Dans cet article, la question est posée de l'utilisation du langage symbolique dans l'enseignement religieux pour le développement psycho-cognitif et spirituel des apprenants. La définition du symbole basée sur différents champs scientifiques permet d'obtenir des caractéristiques qui sont mises en perspective avec les éléments propres au développement religieux et avec la transposition didactique pour les apprenants de différents âges. La pertinence du symbole dans ce domaine est vérifiée malgré sa faible présence dans le monde de la pédagogie religieuse francophone.

2^{ème} séquence :

**L'UTILISATION DES
SYMBOLES EN PÉDAGOGIE
RELIGIEUSE**

CHAPITRE III

LA DIDACTIQUE DES SYMBOLES HIER ET AUJOURD'HUI. PERSPECTIVES GERMANOPHONES

Guido MEYER

Au centre de nombreuses publications et de débats en pédagogie religieuse dans les années 80 et 90, la didactique des symboles semble aujourd'hui se faire plus discrète. Mais l'on commettrait une erreur si l'on tentait d'en déduire que les symboles ont perdu leur place prépondérante dans les intérêts de la pédagogie et de la didactique religieuse. En effet, les symboles continuent de jouer un rôle important dans la formation et l'éducation religieuses comme celui, conscient ou inconscient, de la distinction entre signe et symbole du théologien Paul Tillich¹. Néanmoins, associés à de nombreuses analyses empiriques, d'autres thèmes de recherche tels que l'apprentissage de l'interreligieux et, depuis quelque temps, l'apprentissage « durable »², occupent actuellement une place beaucoup plus importante dans la recherche en pédagogie religieuse.

¹ Cf. *supra*, N. AWAIS, « Le symbole, un langage pour l'éducation religieuse », 1.3.2, « Le symbole dans la théologie de P. Tillich ».

² Au sens du développement écologique durable.

En outre, les symboles et leur didactique sont utilisés selon diverses perspectives. De l'apprentissage de l'interreligieux aux formes d'apprentissage et de formation centrées sur l'identité et la Bible, les symboles jouent toujours un rôle essentiel. Par rapport aux années 80 et 90, le débat théorique a cédé la place à des approches plus pratiques et proprement didactiques. Depuis près de 20 ans, bon nombre de collègues parlent davantage de l'apprentissage et de l'éducation des symboles que des symboles en tant que tels. La polémique qui entourait la recherche d'une définition appropriée et la nature des symboles en tant que tels s'est considérablement apaisée.

Il n'en reste pas moins vrai que les religions ne peuvent pas se passer de symboles. Comme le disait le philosophe Ernst Cassirer, ils sont probablement la seule seconde langue que tout le monde devrait connaître. Dans cet article, nous souhaitons retracer brièvement le parcours historique de la didactique des symboles à l'aide de quelques personnalités qui ont marqué les débats. Puis, nous esquisserons en quelques traits la situation actuelle et nous aborderons les domaines thématiques dans lesquels les symboles et leur didactique gardent un rôle important.

1. Étapes et positions au sein de la didactique des symboles

Comme dans beaucoup d'autres domaines scientifiques, la question de l'origine d'une découverte ou d'un concept est difficile à déterminer. Ce qui semble certain, c'est que deux célèbres pédagogues de la religion, Hubertus Halbfas et Georg Baudler, ont mis le terme au jour au début des années 80. Ils l'ont durablement enrichi grâce à leurs nombreuses contributions dont l'impact sur le public de l'époque a été considérable.

1.1 Hubertus Halbfas

Dès la fin des années 60, Hubertus Halbfas plaide pour une approche qui réponde à la crise de l'enseignement catéchétique de la religion.

Dix ans plus tard, il s'engage pour un enseignement religieux qui forme un « troisième œil » (*drittes Auge*)³. Selon lui, l'enseignement religieux se nourrit non seulement d'une didactique des symboles, mais il implique aussi plusieurs didactiques. Avant tout, il doit se libérer de l'emprise d'un apprentissage exclusivement cognitif. Cela nécessite la création d'une atmosphère de classe inspirante et des approches méditatives et esthétiques. Ce nouvel enseignement religieux exige une réflexion approfondie sur le répertoire des symboles, surtout ceux de la tradition chrétienne. Pour Halbfas, l'enseignement religieux est, cela devient de plus en plus clair au fil des années et des nombreuses publications, d'abord l'« apprentissage d'une langue » (*Sprachunterricht*) et donc, une initiation au langage religieux.

Les référents théoriques de Halbfas, surtout pendant les années pionnières, sont en premier lieu Mircea Eliade, le grand historien des religions roumain, et Carl Gustav Jung, le fondateur suisse de la psychologie analytique et penseur de la théorie des archétypes. En suivant ces auteurs, Halbfas reconnaît dans les symboles des expériences humaines valables dans toutes cultures. Pour Halbfas, grâce à ses propres expériences, l'homme est un *homo religiosus* et les symboles sont des phénomènes transhistoriques. À travers celles-ci, les hommes sont confrontés aux archétypes transculturels qui s'enracinent dans l'inconscient collectif. La tâche de la didactique des symboles est d'ouvrir les élèves à ces expériences afin qu'ils puissent mieux comprendre les rites, les coutumes et les récits chrétiens.

1.2 Georg Baudler

Le point de départ des réflexions de Georg Baudler s'inspire de la théologie de Karl Rahner. Baudler s'interroge sur les conditions inhérentes à la rencontre entre les expériences de la foi et les

³ Cf. Hubertus HALBFAS, *Das dritte Auge (Le troisième œil)*, Düsseldorf, Patmos, 1982.

expériences du monde⁴. La méthode de corrélation entend mettre en correspondance ces deux pôles. Baudler conçoit la didactique des symboles à partir de la dite « didactique de la corrélation ». La didactique des symboles représente un développement naturel de la didactique de la corrélation. Selon lui, les expériences du monde, d'une part, et celles de la foi, d'autre part, se condensent dans le symbole. Par conséquent, il s'agit d'étudier ces expériences dans le cadre d'une didactique des symboles. Dans l'enseignement religieux, ces expériences doivent être mises en évidence afin d'aboutir à des « percées corrélatives ». Baudler désigne ainsi le moment alliant expérience et connaissance caractérisé par l'échange et l'enrichissement mutuel du monde de la foi et de celui de nos expériences quotidiennes.

Dans les années 1990, Baudler se consacre de plus en plus à l'histoire des religions et aux sciences religieuses. Sous l'influence de la théorie du sacrifice de René Girard, il lit l'Ancien Testament comme un ensemble de récits et d'interprétations menant à une prise de conscience toujours plus profonde d'un Dieu qui aime de manière pacifique et inconditionnelle tous les hommes. En Jésus-Christ et en sa mort rédemptrice qui ne peut plus être comprise comme un sacrifice, il reconnaît le symbole central de la foi chrétienne. Chez Baudler, la didactique des symboles est au service d'une didactique de la corrélation fondée sur la théologie. Contrairement à Halbfas, elle se comprend moins comme une ou plusieurs didactiques que comme une orientation fondamentale de l'enseignement religieux.

⁴ Cf. Georg BAUDLER, « Symbolbildung und Korrelation. Zu Peter Biehls Entwurf einer "Kritischen Symbolkunde" » (« Didactique des symboles et corrélation. À propos du projet de Peter Biehl d'une science critique des symboles »), in Peter BIEHL – Georg BAUDLER, *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Expérience – Symbole – Foi. Questions fondamentales de l'enseignement de la religion)*, Frankfurt am Main, UTB, 1980, pp. 123-140.

1.3 Peter Biehl

Le pédagogue religieux protestant Peter Biehl se démarque de la compréhension transhistorique des symboles de Halbfas et se concentre avant tout sur la pertinence sociale des symboles. En s'appuyant sur l'œuvre du philosophe français Paul Ricœur, qui considère les symboles avant tout comme un moyen de communication spécifique et comme un outil de pensée⁵, Biehl souhaite mettre en évidence la dimension émotionnelle et manipulatrice des symboles ainsi que leur exploitation par différents acteurs sociaux. Habilement, il transforme la célèbre expression ricœurienne « Le symbole donne à penser » et en fait le titre d'une de ses œuvres, *Les symboles donnent à apprendre*⁶.

Biehl qualifie son approche d'« étude critique des symboles »⁷. Comme ses prédécesseurs, il aspire à un apprentissage par l'expérience. L'enseignement religieux devrait créer les conditions nécessaires à cela. Les élèves vivent dans un monde rempli de symboles. Les symboles sont des instruments de communication dotés d'un pouvoir de manipulation considérable, comme nous le confirme l'histoire. L'objectif de la didactique symbolique est d'apprendre à utiliser les symboles de manière responsable, à comprendre leur message et à mettre le message biblique en relation avec eux. C'est pourquoi il s'agit, par le biais d'une étude critique des symboles, de comprendre les symboles et par cette même approche, d'accéder au langage religieux.

⁵ Cf. *supra*, N. AWAIS, « Le symbole, un langage pour l'éducation religieuse », 1.3.3, « Le symbole dans la philosophie de Ricœur ».

⁶ Cf. Peter BIEHL, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (Les symboles donnent à apprendre. Introduction à une didactique des symboles main, maison et chemin)*, Neukirchen, Neukirchner, 1989.

⁷ *Ibidem*.

1.4 Michael Meyer-Blanck

À la fin des années 1990, un autre pédagogue de la religion protestant intervient dans le débat et demande un renversement radical des concepts. Michael Meyer-Blanck souhaite donner à la didactique des symboles une nouvelle base théorique. Il reproche aux conceptions actuelles d'avoir opéré avec une compréhension des symboles qui n'est pas à la hauteur des nouvelles connaissances, surtout linguistiques⁸. Il se réfère en premier lieu aux travaux du philosophe et sémioticien américain Charles Sanders Peirce et aux réflexions de l'écrivain et sémioticien Umberto Eco. Avec ces deux auteurs, Meyer-Blanck est d'avis que ce que nous appelons communément symbole est en fait un signe et que la signification est essentiellement déterminée par le contexte et par l'utilisation qui en est faite. Avec Eco et à la suite de Kant, il estime que les signes constituent notre unique accès au monde culturel. Aux conceptions de Halbfas, il reproche leur caractère intemporel. Il y voit un sens prédéterminé et même une métaphysique cachée. Selon lui, les symboles n'ont pas de sens qui transcende les cultures et les époques. Le sens des signes naît souvent de façon involontaire. Les signes varient d'une culture à l'autre et d'un contexte à l'autre.

C'est pourquoi, selon Meyer-Blanck, une didactique des signes doit s'interroger davantage sur les conditions de leur création et – dans le contexte scolaire – initier les élèves à ces processus de création ainsi que les aider à créer de nouveaux signes. Elle ne devrait en aucun cas conduire à un « automatisme religieux », qui utiliserait certains symboles comme la porte, la maison, le cœur ou la main pour accéder à une tradition stérile. Les signes reçoivent leurs significations à partir d'un contexte et d'une utilisation bien spécifique.

⁸ Michael MEYER-BLANCK, « Symbolisierungs- und Zeichendidaktik » (« Didactique des symboles et des signes »), in Bernhard GRÜMME – Hartmut LENHARD – Manfred L. PIRNER, *Religionsunterricht neu denken (Penser à neuf l'enseignement de la religion)*, Stuttgart, Kohlhammer, 2012, pp. 43-54.

Dans le contexte scolaire, elles se construisent entre les élèves et le signe en question. Ils doivent donc toujours être pris en compte en même temps⁹. En outre, ils ne constituent pas des objets ou des contenus d'enseignement à part entière.¹⁰ Ils se développent à partir de contenus ou de tâches plus complexes. Il faut les étudier, en faire l'expérience et les critiquer¹¹.

La religion chrétienne et son message se découvrent grâce à une interprétation des signes. Elle s'ouvre à une perspective intérieure, du côté du sujet, comme sa propre vérité, et à une perspective extérieure correspondant à une interprétation de la réalité et donc à une vérité parmi d'autres. Selon Meyer-Blanck, cette tension doit toujours être maintenue. Au cours de religion, la tâche de l'enseignant consiste à « montrer la religion » en explorant les signes chrétiens avec ses élèves et à agir en tant qu'« interprète de la réalité et témoin de la vérité »¹².

2. Et aujourd'hui ? Remarques sur le statut du symbole et de la didactique des symboles à l'heure actuelle

2.1 Crises : les symboles au service d'idéologies

Une vingtaine d'années plus tard, le contexte religieux et social a considérablement évolué. Dans un monde secoué par des crises, de nouveaux thèmes de recherche s'imposent à la pédagogie religieuse – comme nous l'avons mentionné au début. La mondialisation, la pandémie, une culture holistique du numérique, des crispations identitaires de même que les nouvelles constellations de pouvoir en

⁹ *Ibidem*, p. 44.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, p. 45.

¹² *Ibidem*, traduction de l'auteur de l'article.

politique mondiale sont des facteurs qui n'épargnent pas la pédagogie religieuse et qui créent un climat de peur. Et, comme si tout cela ne suffisait pas, l'Église, en tant que cadre culturel et religieux des processus de pédagogie religieuse, a perdu énormément de crédibilité et de force. Les processus de détraditionnalisation sont de plus en plus visibles dans tous les lieux d'apprentissage. On trouve partout une religiosité libre, sans lien avec la culture et la tradition. En outre, nous assistons – notamment dans le contexte de la guerre en Ukraine – à une récupération nationaliste du religieux et de la religion, ainsi que du répertoire symbolique qui y est associé, ce que de nombreux observateurs n'avaient guère imaginé au préalable.

Ces nouveaux développements mettent en lumière la « symbologie critique » telle qu'elle a été conçue par Biehl et qui, d'une certaine manière, se reflète également dans la conception de Meyer-Blanck. Dans le monde entier, les symboles et les signes sont sortis de leurs contextes et de leurs sens traditionnels pour être mis au service des idéologies les plus diverses. Les nouveaux mondes numériques arborent un usage abusif de signes et de symboles. Personne ne contestera que l'éducation scolaire doit se consacrer davantage à ces mondes et qu'une étude critique des symboles, notamment dans le cadre de l'enseignement religieux, trouvera ici un champ d'action privilégié.

2.2 L'appréhension des symboles dans leurs contextes

La question de savoir si la réception de la sémiotique de Peirce par Meyer-Blanck peut nous aider reste ouverte. Selon la distinction tillichéenne, un signe a une signification collectivement définie et clairement délimitée qui s'oppose au symbole présentant un caractère ouvert et émotionnel. L'expression de cette contradiction reste d'une grande importance et d'une grande utilité, notamment dans le cadre de l'utilisation des mondes numériques.

Au fil des années, d'autres connaissances ont été acquises en ce qui concerne la didactique de l'enseignement religieux : les symboles

livrés à eux-mêmes ne devraient pas être un thème du cours de religion. Pris isolément, comme le demandait Halbfas, ils soutiennent une religiosité vagabonde. C'est pourquoi il faut approuver l'approche de Meyer-Blanck évoquée dans le cadre de sa didactique de la symbolisation. Elle consiste à appréhender les symboles dans des contextes de sens précis, dans des textes, des images et des actions¹³.

2.3 La « didactique performative » et la culture numérique

C'est précisément là qu'intervient une conception didactique récente de l'enseignement religieux : la « didactique performative »¹⁴. Cette dernière met en œuvre des processus de symbolisation ; elle les implique pertinemment d'un point de vue didactique. Les processus de signification sont ainsi rendus compréhensibles par et grâce à l'expérience. Le vécu symbolique et son surplus de signification sont rendus perceptibles à partir d'un certain contexte de signification et peuvent être réfléchis. Face à la perte de tradition souvent déplorée qui marquerait négativement la signification des symboles religieux, les approches performatives se révèlent particulièrement appropriées pour aborder les symboles.

Souvent, les symboles religieux sont mal compris par de nombreux élèves. D'une part, ils sont considérés comme faisant partie d'un monde révolu qui n'a rien à voir avec le nôtre. D'autre part, les médias les conçoivent fréquemment comme des vecteurs d'émotions. Dans une « culture de la numérisation » (*Kultur der Digitalität*), comme la qualifie à juste titre Felix Stalder¹⁵, l'immersion joue un

¹³ *Ibidem*, p. 45.

¹⁴ Leonard SILKE – Thomas KLIE, « Performatives Lernen und Lehren von Religion » (« Apprentissage et enseignement performatif de la religion »), in Bernhard GRÜMME – Hartmut LENHARD – Manfred L. PIRNER, *Religionsunterricht neu denken*, pp. 90-104, ici p. 90.

¹⁵ Cf. Felix STALDER, *Kultur der Digitalität (Culture de la numérisation)*, Berlin, Suhrkamp, 2016.

rôle important. Les utilisateurs plongent dans des univers médiatiques et sont confrontés à une multitude de symboles et de signes qui font naturellement partie de l'environnement en question. Il convient d'étudier ces deux perspectives dans le cadre d'un enseignement religieux performatif. Les contextes de signification religieuse ainsi que les signes et symboles qui y sont liés demandent à être découverts et rendus perceptibles à partir de leur noyau interne. La didactique performative de la religion met l'accent sur la perception et formalise (*Gestalt*) les expériences. De cette manière, elle montre que des éléments de tradition prétendument dépassés depuis longtemps peuvent avoir un impact important sur la vie d'aujourd'hui. Le processus d'apprentissage performatif est le fruit d'un groupe. Les signes et les symboles sont ainsi détachés de l'effet émotionnel immédiat. Cela crée une distance nécessaire à l'immersion immédiate et ouvre des espaces d'interprétation et de signification.

Selon Meyer-Blanck, la didactique symbolique se situe avant tout entre le sujet et le signe. Le rôle joué par les significations concomitantes et préexistantes dans la perspective d'une autre instance tierce ne revêt qu'une importance relative. En revanche, la didactique performative – notamment dans sa version catholique – accorde plus d'importance à la tradition et à l'enseignement de l'Église. Les symboles y sont associés à des pressentiments, à des premières interprétations immédiates et à la communauté qui leur donne un cadre.

2.4 Les symboles, substance d'une communauté et d'une culture

Les symboles sont des moyens de communication religieuse extrêmement importants. Sans une compétence de base en la matière, les processus d'éducation et de formation religieuse ne mènent à rien. Mais l'apport des symboles va bien au-delà : ils relient les gens, ils créent une communauté et ils fondent ainsi un collectif d'interprétation religieuse. Neil McGregor, ancien directeur du *British Museum*, souligne particulièrement cette idée dans son ouvrage *Leben mit den*

*Göttern*¹⁶ (*Vivre avec les dieux*). Il y démontre clairement que les plus anciens artefacts religieux transculturels servaient à créer une compréhension commune de la réalité. Il commence par citer le philosophe des religions et théologien anglais Don Cupitt : « Les croyances religieuses ne sont pas des vérités universelles, mais des vérités communautaires. Elles se préoccupent moins de décrire des faits que de guider la vie. Elles expriment ce que cela signifie d'appartenir à une communauté donnée et d'être attaché à ses valeurs. »¹⁷

En 40'000 ans d'histoire de l'humanité, McGregor reconnaît à juste titre la tentative de fonder une communauté au moyen d'artefacts religieux, représentatifs d'un système global d'interprétation du monde et de la réalité. De cette manière, McGregor met en évidence un aspect de la religion perdu de vue face à l'omniprésence de l'individualisme libéral. En effet, si la religion est une affaire privée, comme on le revendique sans cesse dans l'espace public, elle perd un élément fondamental de son essence. La religion ne peut donc pas être limitée à une communication globale et à une interprétation du sens entre quelques personnes.

Les symboles naissent dans une culture donnée et présupposent la participation communautaire à des actions, des effets et des interprétations symboliques. Grâce à eux, la communauté se stabilise aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur. Pour le dire avec Tillich, la religion est la substance d'une culture et celle-ci présuppose une participation globale et transformatrice aux processus symboliques.

Même dans les conditions exacerbées d'un individualisme généralisé, une pédagogie religieuse moderne ne devrait pas méconnaître ni minimiser ces aspects essentiels. Par conséquent, dans les approches performatives, il ne faut pas sous-estimer le moment où les processus de symbolisation créent une communauté ou au contraire

¹⁶ Neil MCGREGOR, *Leben mit den Göttern (Vivre avec les dieux)*, Munich, C.H.Beck, 2018.

¹⁷ *Ibidem*, p. 7.

l'empêchent. Ici encore, l'étymologie du terme peut nous aider. Le terme symbole vient du grec « *symbolein* » – cela a été dit plusieurs fois [note des éditeurs] – qui signifie relier, rassembler. Dans le symbole, l'extérieur et l'intérieur, la communauté et l'individu, ainsi que l'objet et l'effet qu'il produit, toutes les facettes sont réunies.

2.5 Symboles, apprentissage interreligieux et rencontre avec l'altérité

Les symboles représentent également une ressource d'apprentissage importante pour l'apprentissage de l'interreligieux et les compétences qui y sont liées. Dans la foulée de ce qui a été décrit, une didactique des symboles ne peut pas non plus se limiter à une simple interprétation des symboles respectifs au sein de la religion correspondante. Il ne suffit pas non plus de comparer les symboles de différentes religions pour mettre en évidence les différences et les points communs dans un soi-disant « processus d'interprétation ». Si l'on veut que l'apprentissage des symboles ait un sens en vue d'un apprentissage interreligieux, il faut d'une certaine manière aller les chercher où ils ont pris naissance, dans une communauté et une culture bien déterminée et par des actes spécifiques. Sans le détour par ces expériences, les processus d'apprentissage interreligieux restent d'une certaine manière anémiques, limités à un échange de connaissances sans valeurs ajoutées. Néanmoins, tout cela ne peut nous faire oublier que, comme l'ont écrit les experts en la matière, de Stephan Leimgruber à Claus-Peter Sajak en passant par Miriam Schambeck et Karlo Meyer, que la fascination pour les symboles ne devrait en aucun cas nous faire perdre de vue l'élément central de toute didactique interreligieuse, la rencontre avec l'autre.

2.6 Symboles, apprentissage esthétique et éthique

Comme nous l'a montré la brève histoire de la didactique des symboles, l'apprentissage religieux à l'aide de symboles est toujours un apprentissage imbriqué. Associée à l'apprentissage esthétique, la symbolisation conçue avec soin sur le plan didactique se révèle

extrêmement efficace. Elle contribue à élargir les processus de perception et à permettre une nouvelle vision, une nouvelle écoute et un nouveau ressenti. L'art tant moderne qu'ancien se nourrit de symboles et de leurs interprétations. L'art moderne, qui s'est largement libéré des modèles d'interprétation prédéfinis, des écoles et des contre-écoles, est particulièrement dépendant de la capacité de symbolisation des spectateurs.

Dans le cadre de l'enseignement religieux, les symboles et leur didactique trouvent un autre champ d'épanouissement dans le domaine de l'apprentissage éthique. Dans ce domaine où il est question d'une attitude fondamentale face à la vie et à une compréhension sous-jacente de la réalité, les symboles peuvent ouvrir des processus de compréhension, soutenir la communication et aider à sonder les questions ultimes sans détruire ni la nature ni la force de conviction d'un positionnement.

2.7 Symboles et anthropologie relationnelle holistique

Outre l'apprentissage esthétique et éthique, le cours de religion est avant tout un lieu où l'homme en tant qu'être relationnel occupe une place centrale¹⁸. Aucun autre cours ne traite l'être humain de manière aussi exhaustive. Être humain, c'est être en relation, en relation avec ses semblables, avec soi-même, avec la création animée et inanimée et avec une transcendance. Loin de tout romantisme relationnel, le cours de religion examine aussi bien les menaces et les échecs que le potentiel qui émane des relations. Les symboles y jouent une fois de plus un rôle prépondérant, car les relations sont difficiles à saisir et à exprimer en termes abstraits. Les représentations, l'imagination, qui vont toujours de pair avec les relations, trouvent leur expression dans les symboles et peuvent être traitées en conséquence.

¹⁸ Cf. Reinhold BOSCHKI, « Dialogisch-beziehungsorientierter Religionsunterricht » (« Enseignement de la religion orienté vers le dialogue et la relation »), in Bernhard GRÜMME – Hartmut LENHARD – Manfred L. PIRNER, *Religionsunterricht neu denken*, pp. 173-184.

En outre, la Bible et l'ensemble de la tradition chrétienne offrent un répertoire inépuisable d'images, d'histoires, d'artefacts et de rites qui expriment de manière symbolique la relation étroite entre Dieu et le monde. Et c'est précisément cette conception qu'il s'agit d'explorer au moyen d'une didactique des symboles.

3. Conclusion : Symboles comme objets transitionnels entre intériorité et extériorité

Ces champs thématiques, qui ne sont ici qu'esquissés et dans lesquels peut se développer une didactique moderne des symboles, pré-supposent bien-sûr une compréhension fondamentale de l'enseignement religieux que nous allons brièvement évoquer ici en guise de conclusion.

L'enseignement religieux ne thématise pas les symboles pour eux-mêmes. D'une manière générale, le cours de religion comprend les symboles et leur utilisation comme faisant partie d'une pratique culturelle qui est transmise à l'école et dans l'enseignement. Mais cela ne suffit pas : l'enseignement religieux doit aller encore plus loin. Si, à son époque, Halfas exigeait, entre autres, pour ses conceptions didactiques symboliques, une atmosphère de classe stimulante et propice à l'apprentissage ainsi qu'un paysage d'apprentissage inspirant, il indique à juste titre une direction qui est d'une grande importance pour l'apprentissage des symboles. En bref, la religion doit devenir un espace « intermédiaire ». Un espace dans lequel une médiation est établie entre le monde intérieur et le monde extérieur du sujet, ici les élèves.

C'est au psychanalyste et pédiatre anglais Donald W. Winnicott que l'on doit la notion d'« espace intermédiaire ». Il a étudié comment, entre le 4^{ème} et le 12^{ème} mois de vie, l'enfant crée un monde intermédiaire non seulement entre sa mère et lui-même mais aussi avec le monde des objets extérieurs grâce à la médiation de ce que l'on appelle les « objets transitionnels » comme le pouce dans la bouche, le mouchoir ou certaines peluches. Les objets transitionnels sont

d'abord des objets de remplacement sécurisants face à l'absence de la mère. Mais, au fil du temps, la capacité de faire le lien entre l'extérieur et l'intérieur se développe à partir de la manipulation de ces objets.

L'objet transitionnel est plus qu'un objet. Selon l'évolution de la petite enfance, il devient le représentant d'une autre réalité. C'est précisément cette capacité qui est au centre de l'enseignement religieux. L'une des tâches éducatives les plus importantes du cours de religion consiste à mettre en relation le monde intérieur du sujet, ses désirs, ses expériences de vie avec les expériences, les connaissances et les expériences du monde extérieur. Ces expériences sont condensées dans le symbole. C'est pourquoi, il doit être mis en scène de manière expérimentale et ludique, comme le suggèrent notamment les approches performatives. C'est ainsi qu'il prend forme et qu'il devient compréhensible du point de vue de son émotion et du contexte de ses expériences souvent inconscientes.

Comme le disait il y a près de 40 ans le théologien et psychanalyste Dieter Funke, pour devenir adulte dans la foi, la capacité de reconnaître dans le symbole un médiateur entre le monde intérieur et ses images fortes en émotions et le monde extérieur et sa prétendue réalité est absolument nécessaire. Il faut l'acquérir dès le plus jeune âge. Sans cette aptitude fondamentale que traite la pédagogie religieuse, toute forme d'éducation et de formation aux symboles échoue. Ainsi, tous les problèmes que rencontre l'interprétation des textes bibliques montrent que sans cette capacité de symbolisation, nous n'avons le choix, dans l'interprétation, qu'entre une interprétation fondamentaliste et une compréhension purement fictionnelle, détachée de ce monde.

Par contre, un cours de religion qui crée des espaces intermédiaires en laissant libre cours aux interprétations les plus diverses soutient le développement de cette capacité. Dans un premier temps, il ne rejette aucune signification et valorise les perceptions nouvelles non prises en compte jusqu'alors. Il se réjouit de la diversité et sait que

les processus d'interprétation ne touchent jamais à leur fin. Ce faisant, il apporte une contribution considérable à l'éducation et à la formation des élèves (*Bildung*) et ce, dans un contexte plus que jamais divisé entre le monde scientifique « froid » et le monde intérieur de l'homme¹⁹.

Bibliographie

BAUDLER Georg, « Symbolbildung und Korrelation. Zu Peter Biehls Entwurf einer "Kritischen Symbolkunde" » (« Didactique des symboles et corrélation. À propos du projet de Peter Biehl d'une "science critique des symboles" »), in Peter BIEHL – Georg BAUDLER, *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Expérience – Symbole – Foi. Questions fondamentales de l'enseignement de la religion)*, Frankfurt am Main, UTB, 1980, pp. 123-140.

BIEHL Peter, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (Les symboles donnent à apprendre. Introduction à une didactique des symboles main, maison et chemin)*, Neukirchen, Neukirchner, 1989.

BOSCHKI Reinhold, « Dialogisch-beziehungsorientierter Religionsunterricht » (« Enseignement de la religion orienté vers le dialogue et la relation »), in Bernhard GRÜMME – Hartmut LENHARD – Manfred L. PIRNER, *Religionsunterricht neu denken*, pp. 173-184.

FUNKE Dieter, *Im Glauben erwachsen werden (Être éduqué dans la foi)*, Pfeifer, Munich 1990.

HALBFAS Hubertus, *Das dritte Auge (Le troisième oeil)*, Düsseldorf, Patmos, 1982.

MCGREGOR Neil, *Leben mit den Göttern (Vivre avec les dieux)*, Munich, C.H. Beck, 2018.

¹⁹ Cf. Czeslaw MIŁOSZ, *Gedichte (Poèmes)*, Hamburg, Hanser, 2013.

MEYER-BLANCK Michael, « Symbolisierungs- und Zeichendidaktik » (« Didactique des symboles et des signes »), in Bernhard GRÜMME – Hartmut LENHARD – Manfred L. PIRNER, *Religionsunterricht neu denken (Penser à neuf l'enseignement de la religion)*, Stuttgart, Kohlhammer, 2012, pp. 43-54.

MIŁOSZ Czesław, *Gedichte (Poèmes)*, Hamburg, Hanser, 2013.

RIEGGER Manfred, « Ein virtueller Raum in der religiösen Erwachsenenbildung » (« Un espace virtuel dans l'éducation religieuse des adultes »), in Peter ROTH – Stefan SCHEIBER – Stefan SIMONAS (Hg.), *Die Anwesenheit des Abwesenden, Theologische Annäherungen an Begriff und Phänomene von Virtualität (La présence de l'absence. Approches théologiques du terme et des phénomènes de la virtualité)*, Augsburg, Wißner, 2000, pp. 135-156.

SILKE Leonard – KLIE Thomas, « Performatives Lernen und Lehren von Religion » (« Apprentissage et enseignement performatif de la religion »), in Bernhard GRÜMME – Hartmut LENHARD – Manfred L. PIRNER, *Religionsunterricht neu denken*, pp. 90-104.

STALDER Felix, *Kultur der Digitalität (Culture de la numérisation)*, Berlin, Suhrkamp, 2016.

CHAPITRE IV

L'ICÔNE, LANGAGE SYMBOLIQUE ET PÉDAGOGIQUE

Nicolas AKIKI

« Jadis, Dieu l'incorporel et l'invisible n'était jamais représenté. Mais, maintenant que Dieu s'est manifesté dans la chair et a habité parmi les hommes, je représente le visible de Dieu. Je n'adore pas la matière, mais j'adore le créateur de la matière, qui est devenu matière à cause de moi, qui a voulu habiter la matière et qui, par la matière, a fait mon salut. » (Saint Jean Damascène, VIII^{ème} siècle)

Icône, du grec *eikôn*, signifie image¹. C'est un objet de culte chrétien qui se présente surtout sous forme de peinture sur bois, ainsi que sous forme de fresques, mosaïques, broderies, émaux, ivoires, à l'exclusion des représentations en trois dimensions.

L'iconographie est de la théologie en couleur. L'icône utilise naturellement le symbole d'autant que tout dans une icône a un sens, tout est en harmonie avec le sujet que présente cette icône. Celui qui contemple une icône doit la décrypter et en déchiffrer les signes.

¹ « On peut convenir d'appeler *image* une représentation concrète, sensible d'un objet, matériel ou idéal, présent ou absent du point de vue perceptif, et qui entretient un lien tel avec son référent qu'elle peut être tenue pour son représentant. » (Jean-Jacques WUNNENBERGER, *Philosophie des images*, Paris, PUF, 1997, p. 10)

Jusqu'au second Concile du Vatican, l'icône byzantino-russe n'était connue dans l'Europe catholique que par des spécialistes d'histoire de l'art, des « byzantinologues » et quelques catholiques ouverts aux autres confessions chrétiennes ou amenés à connaître les milieux des émigrations orthodoxes. Cependant, les icônes italo-grecques étaient connues comme des variantes orientales des images religieuses. Après le Concile, la situation changea. L'intensification des contacts œcuméniques, l'influence du Renouveau charismatique, mais aussi le développement du tourisme et la multiplication des ouvrages illustrés sensibilisèrent de nombreux catholiques à l'icône. Celle-ci tendit de plus en plus à remplacer les anciennes images religieuses. Liée aux moyens modernes de reproduction, l'icône byzantino-slave, détachée de sa tradition liturgique et spirituelle, devint rapidement un pur objet de piété dont l'adoption était le garant d'un retour à une unité perdue².

1. L'icône : langage symbolique

Les philosophes grecs ont élaboré des théories de la connaissance qui jouent un grand rôle pour trouver « l'essence de l'image ». Platon a dit que l'homme peut reconnaître les choses du monde, les idées, à partir d'idées préexistantes. Alors ce qu'il voit dans le monde n'est autre que l'ombre du monde éternel des idées³.

Pour le courant aristotélien, occidental, l'esprit humain est capable de faire abstraction des éléments individuels afin de connaître l'essence des choses et de les classer en catégories. Selon les aristotéliens, l'accès à la connaissance du monde peut se réaliser par la pensée directe où l'objet se présente sans intermédiaire, ou bien par la

² Sur la diffusion de l'icône dans les milieux catholiques, voir l'article de Jean-Claude ROBERTI, « La réception de l'icône en France », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest* 98, 2/1991, pp. 189-194.

³ Cf. Egon SENDLER, *L'icône, image de l'invisible. Éléments de théologie esthétique et technique*, Paris, DDB, 1981, p. 75.

pensée indirecte où un signe déterminé se pose entre la réalité et l'esprit. Mais quand ce signe représente un sens abstrait, il devient symbole. Le signe, qui devient un symbole, a un caractère de transcendance⁴.

La pensée chrétienne a utilisé largement le symbole pour exprimer les mystères de la foi. Et lorsque la théologie s'est mise à élaborer la doctrine de l'Incarnation⁵, l'image a commencé à remplacer le symbole, afin de devenir une représentation privilégiée des mystères. L'image sacrée vient ajouter un élément humain aux propriétés du symbole ; elle devient une image transcendante concrète, ce qui permet de refléter l'Infini dans le fini et de rendre l'indicible exprimable.

1.1 Le symbolisme et les fonctions de l'icône

Dans son *Discours contre ceux qui rejettent les images* (vers 730), Jean Damascène distingue les espèces d'images. Il affirme que l'image est une ressemblance et une participation au modèle, tout en gardant une certaine différence⁶. Les degrés de ressemblance diffèrent suivant les degrés de participation qui peuvent être hiérarchisés⁷ :

- Le premier niveau, c'est la forme parfaite de l'image qui n'existe que dans la Sainte Trinité. Le Verbe est la ressemblance parfaite du Père, il participe de manière parfaite à sa nature.

⁴ Cf. *ibidem*, p. 76.

⁵ Cf. Michel QUENOT, *L'icône, fenêtre sur le Royaume*, Paris, Cerf, 2001, pp. 173-175.

⁶ Cf. Saint JEAN DAMASCÈNE, « Discours III, 16 » (PG 94, 1337A-B), dans *Le visage de l'invisible*, traduction du grec par Anne-Lise Darras-Worms, coll. « Les Pères dans la foi », n. 57, Paris, Migne, 1994, pp. 76-77.

⁷ Cf. Saint JEAN DAMASCÈNE, « Discours I, 10-13 » (PG 94, 1240D-1244A), *ibidem*, pp. 42-44 ; et « Discours III, 18-23 » (PG 94, 1337C-1344A), *ibidem*, pp. 77-81.

- Le deuxième niveau de participation, c'est la présence des choses pensées par Dieu, avant même leur existence comme une image. Elles sont prédéterminées.
- Le troisième niveau d'image visible, qui représente des choses invisibles, c'est l'existence de cette image dépendant de la contemplation par l'homme des choses invisibles, sans avoir recours aux choses visibles.
- Le quatrième niveau d'image est le niveau des choses futures, qui sont préfigurées par des événements présents.
- Le cinquième niveau d'image est celui des choses passées qui aident à garder en mémoire, à aspirer au bien et à éviter le mal. Les icônes nous invitent à imiter ceux qui ont excellé en vertu, en ayant en mémoire ce qu'ils ont vécu.

C'est vrai que cette hiérarchie de saint Jean Damascène classe l'icône comme le dernier niveau d'image, mais sa vénération reste liée à l'Incarnation du Verbe. En fait, dans l'union du Verbe avec la nature humaine, le corps du Christ est devenu saint et dans ce corps saint toute la matière est sanctifiée.

Lorsqu'il s'agit de peindre une icône, la langue grecque, comme la langue russe, utilise le verbe « écrire », ce qui signifie que cette peinture est analogue à l'écriture. Comme la parole écrite, l'icône enseigne la théologie par des images. Le caractère didactique et pédagogique n'a jamais été absent de l'icône. Pour écrire une icône, les sources littéraires sont d'abord l'Écriture Sainte, à laquelle s'ajoutent parfois les textes apocryphes, puis les textes liturgiques ainsi que les lettres des Pères de l'Église. Ces sources sont d'une grande diversité et produisent de nombreux thèmes différents dans l'iconographie.

L'icône permet de toucher un sens second : en tant qu'œuvre symbolique, l'icône présente les symboles sous plusieurs fonctions⁸ :

- fonction exploratoire (exprimer l'invisible) ;
- fonction de substitut (faire passer dans la conscience certains contenus inconscients) ;
- fonction de médiation (pont entre divinité et humanité) ;
- fonction unificatrice (reliant en l'homme l'immanence et la transcendance) ;
- fonction pédagogique et même thérapeutique (une réalité qui élève et qui nourrit) ;
- fonction socialisante (entrer en relation avec l'époque de l'icône et ses symboles particuliers) ;
- fonction de résonance (s'accorder avec la personne qui utilise les symboles vivants).

1.2 Comment déchiffrer une icône ?

Pour déchiffrer le langage symbolique d'une icône, il est nécessaire de pénétrer dans la signification des éléments suivants :

- La symbolique de la ligne et de la forme, à savoir la ligne droite (la rigueur, l'ordre, la logique de la pensée), la ligne courbe (les émotions et les sentiments), la ligne horizontale (la relation au même niveau), la ligne verticale (la relation terre-ciel), le cercle (le monde divin, le ciel), le point (le tout et le rien) et la spirale (l'évolution, le devenir, la fécondité).
- La symbolique de la composition, du fait que la structure donne le sens général, la dynamique ou l'équilibre de l'icône.

⁸ Cf. Jean CHEVALIER – Alain GHEERBRANT, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Lafont, 1982, pp. XVIII-XXII.

- La symbolique des éléments naturels tels que la lumière (la connaissance cachée, la puissance créatrice), l'or (la force vivifiante, source de vie), la terre (les potentialités de la création), la montagne (l'ascension spirituelle), le feu (la purification, la sanctification, la destruction), l'air (l'Esprit-Saint) et l'eau (les promesses, la vie nouvelle ou la purification).
- La symbolique des couleurs : le blanc (la lumière divine, la pureté, la sainteté), le bleu (l'infini du ciel, l'éternel), le vert (la nature, la vie, la jeunesse, l'espérance), le marron (la terre, le temporel, le corrompible, la nature humaine), le noir (la mort, le mal, le mystère), le violet (Dieu le Père créateur), le jaune (la résurrection, la gloire de Dieu, la force), l'orange (l'Esprit Saint, l'énergie divine, la joie) et le rouge (Jésus-Christ, l'amour incarné, la passion, le sacrifice)⁹.

2. L'icône : langage pédagogique

À la différence des autres peintures, la perspective dans l'icône est inversée : c'est la personne regardant l'icône qui devient le point de fuite¹⁰. Le personnage représenté semble venir vers le spectateur. L'iconographe est un peintre qui, à travers l'art de l'icône, emprunte un chemin de prière, un chemin qui va vers Dieu, ou plutôt qui laisse Dieu venir à l'artiste par l'icône. Il accomplit une œuvre sacrée en rendant visible un mystère. Il écrit l'Évangile en image. L'écriture de l'icône exige une préparation spirituelle qui passe par la prière, la méditation, l'ascèse et le jeûne¹¹. Le fruit de son travail ne devient

⁹ Pour plus de détails sur la signification des couleurs, cf. Egon SENDLER, *L'icône, image de l'invisible*, pp. 144-152.

¹⁰ Cf. Bruno DUBORGEL, *L'icône, art et pensée de l'invisible*, Saint-Etienne, Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'expression contemporaine, 1992, pp. 68-70. Pour plus de détails sur les théories de la perspective inversée, voir Egon SENDLER, *L'icône, image de l'invisible*, pp. 127-140.

¹¹ Cf. Olivier CLÉMENT, *L'Église orthodoxe*, Paris, PUF, 2010, pp. 102-103.

icône que lorsqu'il reçoit la bénédiction de l'Église. C'est donc un acte ecclésiologique qui s'adresse à la communauté des croyants et non à lui-même¹².

L'icône n'est donc pas un objet religieux comme les autres. C'est le support d'un langage théologique qui a une double fonction, liturgique et catéchétique. Du point de vue liturgique, elle accompagne le croyant dans la démarche qui le fait entrer dans l'univers du sacré pour rencontrer Dieu¹³. Aussi lui indique-t-elle sa place dans l'Église et dans le monde comme une icône vivante de Dieu. Elle invite à la prière et fait de celle-ci une célébration où le croyant exerce son sacerdoce baptismal. Religieux et laïcs ont le même comportement devant les icônes¹⁴. Avec les icônes, ils rendent gloire à Dieu. L'icône est un exemple de sublimation religieuse.

Du point de vue catéchétique, elle relate l'essentiel des sources bibliques et évangéliques de la foi chrétienne ainsi que l'histoire et les grandes traditions de la vie de l'Église. L'icône est une « école du regard ». À côté des lectures esthétiques, théologiques, liturgiques, traditionnelles, une lecture anthropologique est possible, chaque icône étant pour le cœur un éveil et pour le regard une révélation ou un dévoilement de l'être humain en sa profondeur et en son devenir. L'icône ne décrit pas l'histoire et les moments de la vie du Christ et des saints ; elle les raconte en les interprétant, en les symbolisant, en les transfigurant.

L'icône ne se réduit pas à une peinture utilisant des symboles dont il suffirait que le spectateur connaisse le sens précis pour l'apprécier, mais elle exige une participation d'acteur. Ce ne sont pas la matière, la couleur, les symboles, l'ancienneté et sa qualité artistique qui font

¹² Cf. Emmanuel FRITSCH, *Parole pour les yeux*, Paris, Fayard, 1985, pp. 13-14.

¹³ Cf. Paul EVDOKIMOV, *L'art de l'icône*, Paris, DDB, 1972, pp. 151-152.

¹⁴ Sur le rapport de l'icône à la vie monastique, cf. Daniel ROUSSEAU, *L'icône splendeur de ton visage*, Paris, DDB, 1982, pp. 134-137.

la valeur de l'icône, mais la « présence » de la Personne, l'« hypostase », ce qui est « sous la substance », ou la révélation du mystère que l'icône évoque.

Pourtant, ce qui aide à présenter l'icône comme le sommet d'un parcours pédagogique et catéchétique autour d'un thème précis, théoriquement, c'est le fait qu'elle soit un récapitulatif qui, en se basant sur un matériel pédagogique symbolique, redit ce qui était expliqué et travaillé ; et, spirituellement, le fait qu'elle soit une entrée dans un mystère où le spectateur devient l'acteur principal dans sa relation avec la divinité.

3. Caractéristiques de l'icône

1. *Le sujet* : Il n'y a qu'une vraie icône : c'est Jésus, icône de Dieu le Père qui est invisible, irreprésentable, inconnaissable. Tous les sujets de l'icône découlent du Christ, de sa mère, de sa vie et de ceux qui l'ont imité. Les personnes montrent toujours leurs visages et leurs deux yeux dont le regard « intériorisé » est caractéristique. En principe, seul le diable est représenté de profil.
2. *La consistance* : L'icône n'est pas limitée à la peinture sur bois, mais c'est dans cette peinture sur bois que s'exprime le plus communément l'iconographe.
3. *Les caractéristiques physiques de l'icône* : L'icône est nécessairement dessinée en deux dimensions, pour marquer que l'on est dans une autre réalité, pour avoir une aspiration à une troisième dimension verticale qui est la dimension spirituelle, en profondeur d'intériorisation et non d'extériorisation. De même, il n'y a pas de perspective avec point de fuite à l'horizon, mais une perspective inversée, centrée sur celui qui regarde pour l'inciter à entrer « dedans ».
4. *La forme de l'icône* est en principe rectangulaire (chiffre 4 de la création), de dimensions harmonieuses, sauf quand elle fait partie d'une architecture d'ensemble (coupole, cul-de-four) ou que

sa forme a un sens symbolique, ou exprime la dynamique du sujet.

5. *L'icône n'est pas prisonnière du temps et de l'espace* : Les événements peuvent se situer à plusieurs moments et en différents lieux. Ce qui compte c'est l'unité du message.
6. *L'icône est une actualisation d'un message* : Elle répond à des principes, des règles issues de l'expérience spirituelle et de la tradition vivante.
7. *L'icône est structurée* : Elle est construite, rigoureuse dans son dessin qui est primordial.
8. *L'icône est composée de lignes* séparant nettement des surfaces colorées et rythmant la composition, exprimant des circulations d'énergies : il ne peut y avoir de « flou artistique ».
9. *Les matières utilisées sont aussi naturelles que possible* et, pour la peinture, elles relèvent des trois règnes : minéral et végétal pour le support (bois ou pierre) et les pigments (végétaux ou minéraux), et animal par le liant : l'œuf (ou la cire d'abeille dans le temps : encaustique).

Les couleurs jouent un rôle important par leur symbolique : Elles ne sont en effet que des réflecteurs sélectifs de la lumière blanche. Les couleurs sombres absorbent beaucoup de lumière ; elles symbolisent la pénétration de la lumière divine dans la matière, en une sorte « d'incarnation ». Tandis que les couleurs claires reflètent plus la lumière ; c'est le signe de « l'illumination ».

4. Les quatre modèles littéraires de l'icône

Selon Konrad Onasch, un historien allemand, nous pouvons distinguer quatre modèles de base de genres littéraires utilisés pour les icônes¹⁵ :

1. *Le modèle panégyrique* : Il est utile pour vénérer et louer une grande personnalité. Ce modèle est utilisé pour vénérer les martyrs par la manifestation de la grâce et de la victoire du Christ, et en établissant une similitude entre leur sainteté et celle du Christ qui est la clé de compréhension de la sainteté orientale. Pour décrire la sainteté exceptionnelle de tel saint, l'écrivain de l'icône réalise des *kleimos*, c'est-à-dire une série de scènes types de la vie du saint qui sont plus ou moins semblables à celles de la vie du Christ, qui entoure l'icône principale. Les fidèles sont souvent sensibles à la symbolique de ces *kleimos* qui leur permet de lire les icônes comme un livre et de prendre les vertus de la vie de ce saint comme exemple pour leurs vies.
2. *Le modèle épique* : Il est plus fidèle à la vérité historique, en illustrant un événement biblique ou la vie d'un saint. Les scènes sont aussi disposées dans les *kleimos* qui entourent l'icône, représentées suivant un enchaînement continu. Le modèle épique suit les récits sacrés sur le plan historique (comme les scènes de l'icône de la Nativité). Les formes spiritualisées de l'icône l'aident à sortir du simple concept d'illustration, pour entrer dans le monde du mystère.
3. *Le modèle dramatique* : Il tient une grande place dans les récits et les discours religieux. La vie du Christ par la passion et la résurrection (et la descente aux enfers), ainsi que la vie des martyrs par les souffrances éprouvées, offrent une matière inépuisable pour les iconographes.

¹⁵ Cf. Konrad ONASCH, *Die Ikonenmalerei (La peinture d'icônes)*, Leipzig, Koehler-Amelang, 1968, pp. 151-191.

4. *Le modèle dogmatique* : Toutes les icônes ont un arrière-plan théologique. Elles représentent par les graphismes et les couleurs, ce que l'Écriture enseigne par la parole. Si l'icône panégyrique fait de l'icône une vénération et un éloge des saints, l'élément dogmatique et théologique met l'accent sur le sujet représenté, ce qui élève l'art byzantin à son degré de spiritualisation.

L'icône porte en soi sa signification : un sens superficiel de la représentation, du sujet et de son décor ; un sens moral de ce qui est représenté, ou selon une opposition en matière de bien ou de mal ; et un sens mystique des thèmes à représenter. Tout cela demande une initiation particulière soit au monde du symbolisme théologique et iconographique, soit à l'univers de l'icône elle-même.

5. Les dimensions de la théologie de l'icône

Les dimensions de la théologie de l'icône font intervenir les méthodes et les apports de six disciplines différentes¹⁶ :

1. *L'exégèse textuelle* : Biblique (de l'Ancien et du Nouveau Testaments), patristique, conciliaire (les canons concernant les images), liturgique (l'hymnographie et les prières liturgiques).
2. *L'exégèse iconographique* comprenant le sens dogmatique des icônes orthodoxes et le sens doctrinal des autres images religieuses.
3. *La dogmatique et la dogmatique comparée* comprenant les fondements scripturaires des images chrétiennes et les règles de l'icône et leur sens.
4. *La théologie liturgique et l'hagiographie* : Le sens des fêtes (« érotologie »), les vies des saints et les canons iconographiques hérités de la tradition.

¹⁶ Pour des détails sur ces points, cf. Paul EVDOKIMOV, *L'art de l'icône*, pp. 163-194.

5. *L'histoire de l'Église* : Les formes du culte chrétien (l'histoire des fêtes), la crise iconoclaste, les circonstances des XVI^e et XVII^e siècles russes et les autres controverses à propos des images saintes.
6. *L'histoire de l'art* : Le patrimoine iconographique antérieur à l'iconoclasme, l'architecture sacrée, les différentes images (peinture murale, fresque et peinture portative ou icône), les différentes techniques Et les particularités stylistiques de chaque lieu et de chaque époque.

6. Lecture de l'icône de la Descente du Christ aux enfers

Les éléments de cette brève présentation visent à constituer un matériel pratique pour déceler les caractéristiques d'une icône de modèle dramatique comme celle de la descente aux enfers, à scruter ses dimensions théologiques¹⁷ et à découvrir ses dimensions pédagogiques et catéchétiques à partir de son langage symbolique.

Pratiquement, tous les *Credo* anciens, toutes les liturgies baptismales et eucharistiques (aussi bien orientales qu'occidentales), tous les discours pétriniens et pauliniens mentionnent la *Descente aux enfers* comme partie intégrante du geste pascal. Lorsque l'Évangile nous parle de la résurrection de Jésus, il dit souvent qu'il est ressuscité des morts (littéralement : « d'entre les morts », du séjour des morts), « *resurrexit a mortuis, ek nekrôn* » (remarquons le pluriel)¹⁸. L'Évangile parle seulement du tombeau trouvé vide, mais ne dit

¹⁷ Cette icône a été commentée dans la plupart des manuels d'iconographie dont cette contribution est inspirée. Cf. par exemple, Paul EVDOKIMOV, *L'art de l'icône*, pp. 265-275 ; Daniel ROUSSEAU, *L'icône splendeur de ton visage*, pp. 202-210 ; Emmanuel FRITSCH, *Parole pour les yeux*, pp. 137-143 ; Michel QUENOT, *L'icône, fenêtre sur le Royaume*, pp. 160-167.

¹⁸ Cf. Mt 17,9 ; Mt 28,7 ; Ac 17,31 ; Rm 1,4 ; 8, 11 ; 10,7 ; Ga 1,1 ; 2 Tm 2,8 ; Ap 1,5.18.

nulle part (même si ce n'est pas nié), qu'il est ressuscité du tombeau : la pierre n'a pas été roulée pour permettre au Christ d'en sortir, mais pour permettre aux femmes de voir.

Par le mot *shéol*, l'Ancien Testament désignait les enfers et la mort, bien que la traduction utilisée avec le mot « enfers » puisse prêter à confusion parce qu'à l'origine, elle ne se réfère rien qu'à la mort, l'équivalent de l'*hadès* grec, le lieu des morts.

Le Christ ressuscité sort de la véritable mort, du séjour des morts. Et cela est traduit dans l'iconographie orientale par l'icône nommée « *Anastasis* », qui veut dire littéralement : « l'action de se relever ». Cette icône représente le Christ sortant et montant du gouffre qui s'ouvre dans la paroi d'un rocher représentant la porte des enfers. Cette scène de l'« *Anastasis* » s'est élaborée progressivement à partir de sources remontant au II^{ème} siècle, et correspond dans sa forme récente aux débuts de la période byzantine. Bien qu'elle apparaisse dans la cathédrale Saint-Marc à Venise (VI^{ème} siècle), elle se développe en Cappadoce entre les VIII^{ème} et le X^{ème} siècles. Cette icône exprime, par des formes et des couleurs, la vision pascale des saints ténors de l'Église ancienne : Méliton de Sardes, Irénée de Lyon, Éphrem le Syrien, Cyrille de Jérusalem et bien d'autres.

Entre la Descente aux enfers et la Nativité



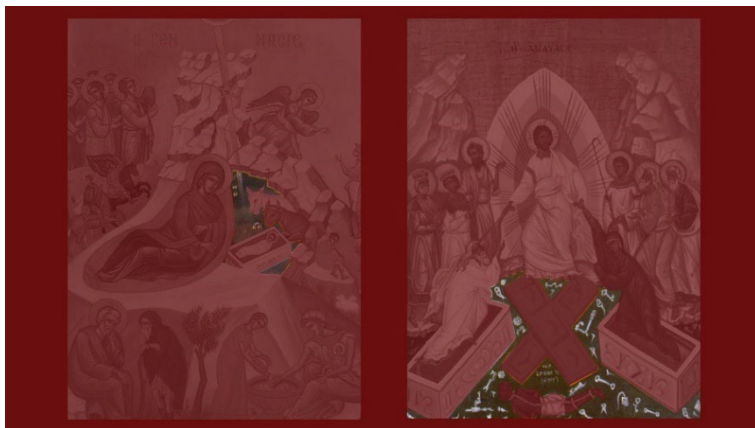
Pour comprendre le concept de la Descente aux enfers, il est utile de le lier au concept de l'Incarnation (« il descendit du ciel »). En fait, dans la liturgie de la Nativité selon l'Église orthodoxe, nous voyons l'icône de la fête de Pâques, et dans la partie consacrée aux éphémérides du « Psautier commenté », la fête de la Nativité est appelée « Pâques, fête de trois jours ». La notion des « trois jours » est comprise liturgiquement par les offices de la Nativité qui contiennent des éléments du Vendredi Saint, du Samedi Saint et de Pâques. Ces éléments mêmes se retrouvent dans les offices des 24 et 25 décembre. C'est la logique de l'Incarnation par laquelle Jésus a vécu la kénose, en descendant en ce lieu de désolation, les enfers, éloigné des hommes (on n'est plus sur terre) et de Dieu (on n'est pas au ciel).

En comparant l'icône de la Nativité et celle de la Descente aux enfers, nous remarquons la similitude de plusieurs éléments :

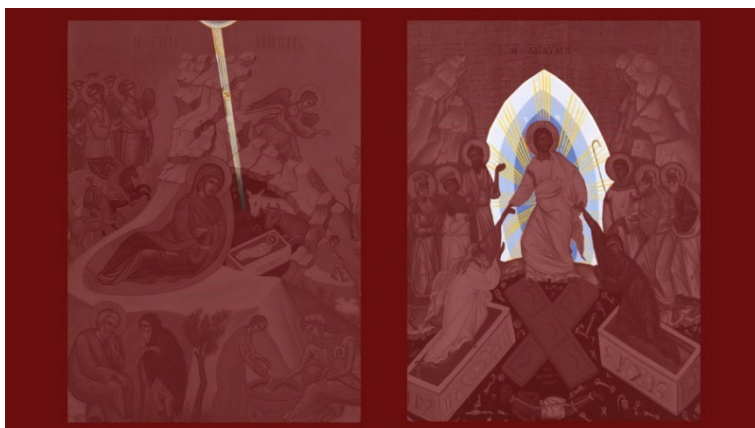
- Le contraste entre les rochers et la cavité : l'icône de la Nativité du Christ manifeste une première percée de la lumière dans la grotte obscure, symbole du cosmos rendu ténébreux par la chute, alors que les rochers semblent se soulever de joie.



- La cavité noire et obscure est appelée par saint Cyrille de Jérusalem « ventre de l'enfer », ou « le monstre capable de contenir le monde »¹⁹.

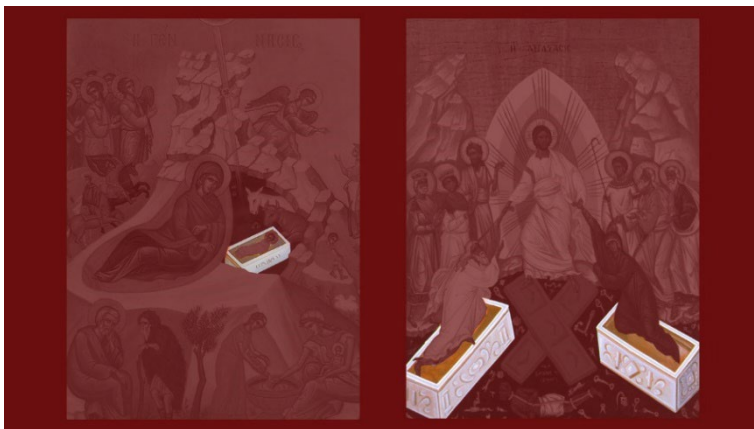


- La forme ovale du ciel avec la dégradation de la couleur bleue, du clair de l'extérieur au sombre de l'intérieur, avec les étincelles de lumière.

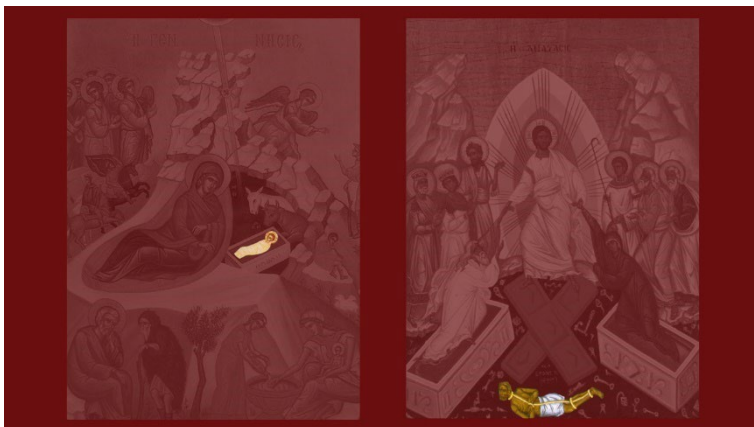


¹⁹ Cf. CYRILLE DE JÉRUSALEM, « Homélie pour le Grand Samedi », *PG* 43, pp. 444-464.

- La forme du sarcophage.



- La position de faiblesse et d'impuissance.



Par la Descente aux enfers, Jésus a vécu ainsi la kénose de l'Incarnation jusqu'au bout. La Descente aux enfers est l'œuvre de l'Incarnation et de la Rédemption qui se poursuit.

- Le fond de toute icône est appelé « lumière », mais le Christ ici, jaillit comme l'éclair dans les ténèbres.



- La forme ovale derrière Jésus symbolise le mystère de Dieu : chaque cercle prend une coloration plus sombre en allant vers le centre d'un bleu généralement très foncé : c'est le passage de la lumière physique à la lumière spirituelle.



- Jésus, Nouvel Adam, porte la robe de sa gloire et ruisselle de lumière. Par sa résurrection, il a vaincu la mort, il a brisé les portes des enfers, et les serrures, les cadenas, et les clous dispersés dans les ténèbres montrent la force de la lumière du Christ victorieux.



- Jésus tire vigoureusement la main du premier Adam qu'il a relevé. Ce relèvement, « *Anastasis* », concerne toute l'humanité. En face du premier homme dont les mains sont dissimulées sous le pan de son manteau dans un geste de respect et de soumission hérité de Byzance, se trouve la mère des vivants, Ève, qui accueille son Libérateur, le Fils de la Nouvelle Ève qu'est la Mère de Dieu. Adam et Ève portent des robes bleues, couleur de leur ressemblance à l'image de Dieu, d'autant que, par sa résurrection, le Christ a restauré l'image de Dieu qui a été déformée par le péché. Par sa résurrection le Christ a rendu à l'homme son manteau de gloire (couleur blanche sur Adam) et de divinité (couleur pourpre sur Ève). Nos premiers parents symbolisent ici l'humanité entière en attente de la résurrection.



– Les personnages qui entourent le Christ sont :

À sa droite :

- Jean-Baptiste, le Précurseur, qui désigne le Christ de sa main. Il a annoncé la venue du Sauveur.
- Salomon, l'imberbe, et son père David, fondateur de la ville sainte de Jérusalem, qui sont les ancêtres du Christ.

À sa gauche :

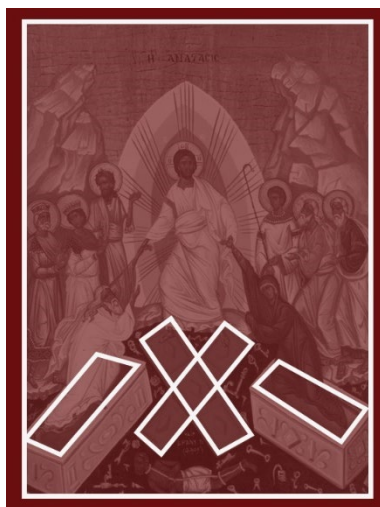
- Abel portant le bâton de berger, la première victime de l'injustice.
- Moïse, témoin de la première Pâque ; il représente ici la première Alliance.
- Le troisième personnage reste inconnu : les uns disent que c'est le prophète Daniel, les autres affirment que c'est Osée, ou Abraham, et des spirituels disent qu'il peut être chacun d'entre nous s'unissant à la foule des personnages de l'Ancien Testament pour témoigner que le Christ est ressuscité « conformément aux Écritures ».



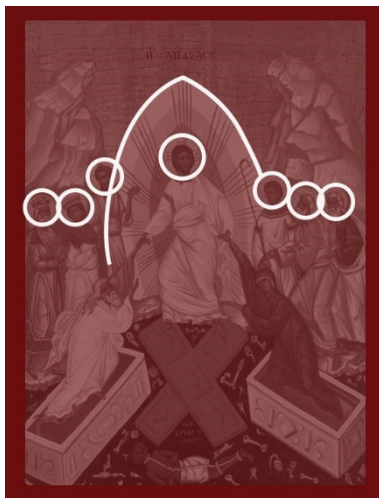
- Si la mer est le symbole de l'inconnu, du mystérieux et de la mort, la barque reste un symbole d'espérance et la terre est le symbole de la promesse. Adam et Ève embarquent dans la mort, et c'est le Seigneur fidèle à ses promesses qui enlève notre humanité de la mort à la vie. En revanche, le mal devient impuissant devant la gloire de la résurrection.



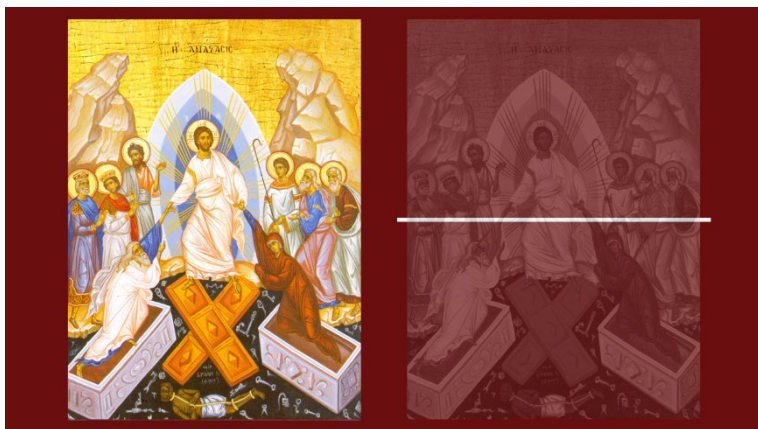
- Dans une perspective géométrique, cette icône est écrite dans un cadre rectangulaire, comme les cercueils et les portes des enfers ont une forme rectangulaire : la forme quadrilatérale symbolise la terre, ce qui lui donne une dimension spatio-temporelle (chiffre 4 de la création). À partir de cette dimension, nous lisons la Descente aux enfers.



- La forme circulaire symbolise ce qui céleste : par les auréoles et la forme ovale dans l'arrière-fond, l'écrivain de cette icône donne la dimension de sainteté au Christ et aux témoins qui l'entourent.



- Une coupe horizontale nous permet de distinguer entre le haut et le bas, la lumière et les ténèbres, la vie et la mort, la transcendance et l'immanence.



- Une coupe verticale, peut nous mettre devant une rencontre de forces : Dieu de la vie face au symbole du mal, les rois et le précurseur en témoignent, ainsi qu'une rencontre entre la faiblesse de l'humanité et la force de la résurrection.



Par sa Descente aux enfers, Jésus a vaincu la mort en son terrain même. Adam et Ève ont été les premiers bénéficiaires de cette victoire. Jésus n'est pas seulement le Ressuscité (*resuscitatus*), mais aussi, et dans le même temps, le Ressuscitant. La Résurrection de Jésus est, dans le même temps, celle des autres. L'icône montre que Jésus tire Adam et Ève par les poignets. Avec lui, il entraîne victorieusement, dans son propre accès à la Vie, ceux qui sont déjà morts. L'œuvre du salut n'a pas seulement été un combat victorieux dans la Passion et sur la Croix, mais aussi dans la Résurrection²⁰.

²⁰ Cf. Adolphe GESCHÉ, « L'agonie de la Résurrection ou la Descente aux Enfers », *Revue théologique de Louvain* 25, 1/1994, pp. 24-25.

Pour clore ce commentaire, je reprends volontiers, avec la liturgie byzantine, l'hymne de la Résurrection qui traduit par ses paroles le contenu de l'icône de la Descente aux enfers :

« Christ est ressuscité des morts !
Par sa mort Il a vaincu la mort ;
à ceux qui sont dans les tombeaux, Il a donné la vie.
C'est la Pâque du Seigneur.
De la mort à la vie, de la terre au ciel, le Christ nous conduit,
Tout est rempli maintenant de sa lumière, le ciel, la terre et même
les enfers. »

(*Du Canon des Laudes pascales*, attribué à Jean Damascène)

Bibliographie

CHEVALIER Jean – GHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Lafont, 1982.

CLÉMENT Olivier, *L'Église orthodoxe*, PUF, Paris, 2010.

DUBORGEL Bruno, *L'icône, art et pensée de l'invisible*, Saint-Etienne, Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'expression contemporaine, 1992.

EVDOKIMOV Paul, *L'art de l'icône*, Paris, DDB, 1972.

FRITSCH Emmanuel, *Parole pour les yeux*, Paris, Fayard, 1985.

GESCHÉ Adolphe, « L'agonie de la Résurrection ou la Descente aux Enfers », *Revue théologique de Louvain* 25 /1/1994, pp. 5-29.

JEAN DAMASCÈNE, *Le visage de l'invisible*, traduction du grec par Anne-Lise Darras-Worms, coll. « Les Pères dans la foi », n. 57, Paris, Migne, 1994.

JEAN-MARC (frère), *Les icônes*, coll. « Les cahiers de Taizé », n. 16, Taizé, Ateliers et presses de Taizé, 2011.

ONASCH Konrad, *Die Ikonenmalerei*, Leipzig, Koehler-Amelang, 1968.

QUENOT Michel, *L'icône, fenêtre sur le Royaume*, Paris, Cerf, 2001.

ROBERTI Jean-Claude, « La réception de l'icône en France », *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest* 98, 2/1991, pp. 189-194.

ROUSSEAU Daniel, *L'icône, splendeur de ton visage*, Paris, DDB, 1982.

SENDER Egon, *L'icône, image de l'invisible. Éléments de théologie esthétique et technique*, Paris, DDB, 1981.

WUNNENBERGER Jean-Jacques, *Philosophie des images*, Paris, PUF, 1997.

CHAPITRE V

LA BILLE BLEUE.

L'IMAGE DE LA PLANÈTE TERRE COMME RÉFÉRENCE SYMBOLIQUE DANS LA COMMUNICATION INTERCONVICTIONNELLE

Walter LESCH

1. Introduction

Toute communication dans le domaine des religions a une forte dimension symbolique. Le recours aux symboles est constitutif du langage religieux qui a besoin d'une telle médiation parce que l'accès direct au sacré et à l'invisible est impossible. L'intérêt pour les symboles n'est pourtant pas une exclusivité des religions¹. Elles partagent cette approche avec les arts qui s'articulent également à la frontière de ce qui peut être dit et montré d'une manière précise. Il faut

¹ Pour une synthèse des problèmes conceptuels : Emilie GRANJON, « Le symbole : une notion complexe », *Protée* 36, 1/2008, pp. 17-28. Voir aussi : Fabrice LIÉGARD – Camille TAROT, « Symbolique », dans Régine AZRIA – Danièle HERVIEU-LÉGER (éd.), *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF, 2010, pp. 1192-1197, ici p. 1192 : « Tout est difficile et controversé dans les problèmes du symbole, des symbolismes, de systèmes symboliques, du symbolique, de l'ordre symbolique, etc. En français courant, symbolique s'oppose à réel ou technique. D'où la double "provocation" de Lévi-Strauss qui parle d'"efficacité symbolique" et du symbolisme "plus réel que réel" ».

que l'invisible se matérialise dans les objets et dans les mots qui transportent des connotations évocatrices d'une altérité.

Les symboles ouvrent des champs d'interprétation et d'imagination et dépassent l'univocité des signes qui doivent communiquer un message clair, déterminé par des conventions. Un symbole, en revanche, ne peut pas être créé et transformé comme le logo d'une entreprise. Toute communication symbolique échappe à une maîtrise parfaite, garde quelque chose d'imprévisible et déploie une force mobilisatrice par l'évocation d'une sphère de sens et de valeurs². Cela ne veut pas dire que le symbolique se situe en dehors de notre monde sensible. Le symbole ne manque pas de matérialité et de technicité. Il se concrétise dans des objets, des images et des paroles et dépend ainsi des conditions de mise en œuvre d'un discours sur le monde. Si le symbole est capable de renvoyer à d'autres sphères, il n'est pas un message secret d'un au-delà mystérieux³.

J'aimerais illustrer ces particularités de la communication symbolique par un thème choisi dans un domaine qui me permet de renouer avec les années passées à Fribourg avant de déménager à Louvain-la-Neuve. J'ai eu l'énorme privilège d'un long séjour postdoctoral à l'Université de Fribourg, partiellement grâce à un projet interdisciplinaire financé par le Fonds national suisse : le programme prioritaire « Environnement » démarré en 1992. Cette date coïncide avec le « Sommet de Rio de Janeiro », la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, vingt ans après une première conférence globale sur le thème à Stockholm. Aujourd'hui,

² Cf. *supra*, la contribution d'ouverture d'Henri DERROITTE, « Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche », 1, « Les variations du symbole ».

³ C'est sur ce point que se distinguent les approches théoriques du symbole qui insistent plutôt sur son caractère séculier et profane ou cherchent davantage des fenêtres vers une dimension religieuse liée au symbole. C'est bien cette ambiguïté qui aide à aménager un terrain d'entente dans un dialogue entre personnes de convictions très différentes.

trente après la conférence de Rio, la problématique de la crise planétaire s'est accentuée encore beaucoup plus sans avoir de véritables progrès à signaler dans la mise en œuvre de solutions pertinentes et durables (voir la COP27 de 2022 à Charm el-Cheikh en Égypte). L'humanité a mis du temps pour définitivement prendre conscience d'une crise climatique inédite qui complexifie d'autres enjeux écologiques déjà présents depuis quelques décennies. Le souvenir personnel du *genius loci* de mon travail à l'Université de Fribourg ne se veut surtout pas nostalgique, même si je constate avec une certaine inquiétude la lenteur qui est propre à toute recherche universitaire identifiant des problèmes sans être capable de contribuer d'une manière efficace aux changements inévitables. À l'époque, j'avais la charge de la coordination des contributions éthiques (dans un sens très large de l'éthique) à ce grand programme du Fonds national avec l'expérience de la diversité des perspectives philosophiques et théologiques en Suisse romande et en Suisse alémanique⁴.

2. La mise en image de la Terre

Je reprends un thème qui faisait déjà partie du questionnement dans les années 1990. Comment est-il imaginable de passer d'un discours normatif sur la protection de la nature, la sauvegarde de la biodiversité et la gestion des ressources rares à la mise en œuvre de normes dans les comportements individuels et collectifs ? Il y a un écart significatif entre le consensus sur des valeurs partagées et sur l'urgence de mettre fin à la destruction du fondement naturel de notre avenir⁵ et la continuation de pratiques problématiques qui aggravent

⁴ Parmi les publications issues de ce contexte : Walter LESCH (éd.), *Naturbilder. Ökologische Kommunikation zwischen Ästhetik und Moral (Images de la nature. Communication écologique entre esthétique et morale)*, Bâle / Boston / Berlin, Birkhäuser, 1996.

⁵ Voir le rapport de la COMMISSION MONDIALE SUR L'ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'ORGANISATION DES NATIONS UNIES, *Notre avenir à tous. Rapport Brundtland*, 1987. Téléchargeable par exemple à partir de <https://www.are.admin.ch/are/fr/> (consulté le 11 août 2022).

les conséquences de notre empreinte écologique sur une planète fragile.

L'environnement, l'écologie, le développement durable et la transition (le vocabulaire a changé souvent en quelques décennies) ont trouvé leur place légitime dans les cours de philosophie et de religion. Mon hypothèse de départ est la suivante : Est-il possible de trouver un symbole compréhensible universellement, indépendamment des appartenances religieuses ou d'autres convictions ?

La question est rhétorique parce que la réponse est donnée depuis presque 50 ans. L'humanité tout entière dispose d'une image devenue iconique, la *Blue Marble*, cette photographie célèbre prise par un membre de l'équipe d'*Apollo 17* le 7 décembre 1972, cinq heures et quelques minutes après le début du voyage de la Terre à la Lune (image 1). La particularité de cette photo, aujourd'hui l'une des plus fréquemment reproduites et diffusées sur notre planète, est de montrer pour la première fois la totalité de la Terre comme un globe éclairé. On peut voir la Méditerranée, l'Afrique et l'Antarctique, le bleu des océans et le blanc des bandes de nuages marquant la dynamique des tourbillons atmosphériques – le tout devant le noir de l'espace infini. Cette image, enregistrée comme « AS17-148-22727 » par la *NASA*, est connue comme la *Bille bleue* (*Blue Marble*) parce qu'elle ressemble tellement à ce petit objet d'une bille de verre d'un jeu d'enfant. Le choix de ce nom ludique est significatif parce qu'il touche à une dimension affective et à la perception de l'ordre de grandeur qui va de la taille gigantesque et cosmique jusqu'à la taille la plus modeste. La réduction symbolique d'une planète tout entière à l'objet minuscule qui trouve sa place dans la paume de la main donne déjà une idée de la dynamique évocatrice d'un jeu de mots qui a tout ce qu'il faut pour trouver une place dans la conscience collective de l'humanité.

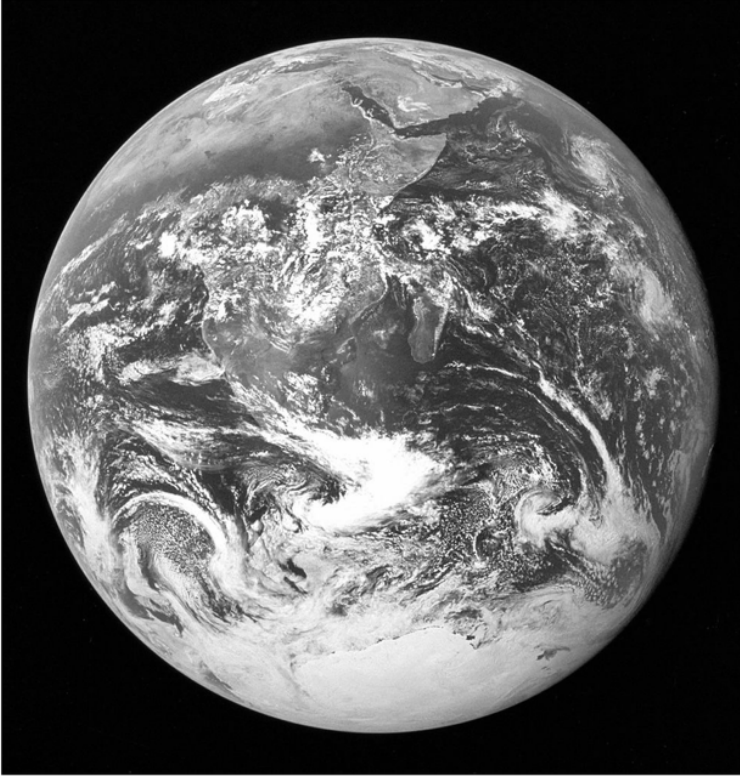


Image 1 : *Blue Marble*⁶

Il s'agit bien sûr d'un artefact produit grâce à la technologie de pointe de l'époque. Sa valeur symbolique dépasse cette pure technicité à cause de la beauté de la représentation captée « par hasard » et désormais évocatrice de la fragilité d'une planète qui est la maison des voyageurs de l'espace. Rien que cette configuration est productrice de mythes – malgré le contexte hautement scientifique de la mission. La plus-value du symbole se manifeste dans la création d'un imaginaire qui inspire des spectateurs dans le monde entier à travers l'expérience unique de quelques astronautes sans lesquels ce regard n'aurait jamais été possible. Aujourd'hui, il est techniquement

⁶ Source : <https://www.nasa.gov/content/> (consulté le 11 août 2022).

faisable de produire toutes sortes de billes bleues spectaculaires à partir de mosaïques de photos satellitaires. Même si ces compositions sont esthétiquement parfaites, elles n'ont pas la même qualité symbolique que la *Blue Marble* de 1972 qui est unique dans l'imagerie spatiale grâce à la configuration exceptionnelle d'un regard humain sur ce qui se dégage normalement seulement avec une vue partielle à cause des ombres liées aux constellations planétaires, « fruit du hasard » et des intuitions de la personne qui a pris la caméra au bon moment pour appuyer sur le bouton.

Notons que seulement peu d'êtres humains ont eu le privilège d'une telle prise de vue. *Apollo 17* marque la fin des missions lunaires du programme américain commencé en 1961 avec un premier lancement habité en 1968 (*Apollo 7*) et le premier atterrissage sur la Lune en 1969 (*Apollo 11*). Le contexte historique est celui de la Guerre froide et de la course aux armements des puissances mondiales. Ces références politiques sont évidemment en contraste avec l'image innocente et idyllique d'une bille bleue et nous rappellent les rapports de forces dont on ne peut pas faire abstraction quand on s'intéresse à la dimension symbolique d'une image.

Le message pacifique de la *Bille bleue* est l'humilité d'un humanisme conscient de la vulnérabilité de la vie sur Terre, cette planète qui plane dans l'espace comme un vaisseau qui accueille ses habitants dans la sphère d'un équilibre naturel de la plus grande perfection. On ne peut qu'admirer une telle structure sans la diviniser. L'effet de la photographie à l'âge de la reproduction⁷ est sa disponibilité « ubiquitaire » et sa malléabilité technique. La sensation d'avoir un regard complet sur la Terre sous forme d'une petite image va de pair avec la sensation de se mettre à la place du premier spectateur, donc du photographe d'*Apollo 17*, qui semble être capable

⁷ Voir le célèbre texte rédigé en quatre versions entre 1935 et 1939 de Walter BENJAMIN, « L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique », dans IDEM, *Sur la photographie*, Arles, Éditions Photosynthèses, 2012, pp. 161-205.

d'une simulation de ce qui est considéré comme une perspective divine selon une compréhension populaire de la vision omnisciente (*God's eye view*)⁸. Humilité et mégalomanie sont les deux pôles d'une interprétation du symbole qui peut nous parler de manières très différentes.

La version humble de ce regard invite à relativiser les conflits à l'intérieur de la maison Terre afin de mettre en commun les ressources limitées pour le bien de toute l'humanité. La *Bille bleue* devient ainsi le message symbolique de la solidarité et de la responsabilité et aide à se positionner contre toutes les idéologies identitaires et exclusivistes. De l'autre côté, la possibilité de créer une telle image est l'expression d'une supériorité technologique présupposant la maîtrise de beaucoup de moyens qui ne sont pas à la portée de tout le monde. Si la *Bille bleue* est devenue une icône de l'écologisme, cette lecture nécessite une attitude critique qui résulte justement de sa valeur symbolique et des multiples dimensions de sens qu'elle implique.

⁸ Dans la mythologie grecque, le regard omniscient est attribué à Apollon. Voir l'analyse de cette perspective appelée « *the Apollonian gaze* » par le géographe Denis COSGROVE, *Apollo's Eye. A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination (L'œil d'Apollon. Une généalogie cartographique de la Terre dans l'imagination occidentale)*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2001, p. XI : « The Apollonian gaze, which pulls diverse life on earth into a vision of unity, is individualized, a divine and mastering view from a single perspective. That view is at once empowering and visionary, implying ascent from the terrestrial sphere into the zones of planets and stars. The theme of ascent connects the earth to cosmographic spheres, so that rising above the earth in flight is an enduring element of global thought and imagination. » (« Le regard apollinien, qui entraîne la vie diverse sur terre dans une vision d'unité, est individualisé, une vue divine et maîtrisante à partir d'un seul point de vue. Ce regard est à la fois responsabilisant et visionnaire, impliquant une ascension de la sphère terrestre vers les zones des planètes et des étoiles. Le thème de l'ascension relie la terre aux sphères cosmographiques, de sorte que s'élever au-dessus de la terre en volant est un élément durable de la pensée et de l'imagination mondiales. ») Avec le choix du nom du programme « *Apollo* », la *NASA* a signalé tout un programme par le clin d'œil à la mythologie.

3. Les enjeux symboliques du globe

Une communication symbolique peut se permettre de prendre énormément du recul face à la vraie vie sur la planète qui connaît des guerres, des injustices, des absurdités, des turbulences climatiques, etc. À partir d'une perspective externe très éloignée, ces souffrances deviennent minuscules et invisibles. Une vision totale n'aboutit pas automatiquement à une meilleure compréhension. Au contraire, elle donne une nouvelle importance aux multiples regards précis sur les moindres détails qui échappent à l'approche totalisatrice. La *Bille bleue* comme symbole de la distanciation fait nécessairement appel à des compléments de proximité – à l'échelle de l'être humain et de ses besoins.

« Le symbole donne à penser » (Ricœur)⁹ : il ne donne pas immédiatement accès à une sagesse supérieure. L'image photographique en tant que support du visuel participe à cette logique de la médiation et de l'interprétation. Dans la prise originale de la célèbre photo, l'Antarctique se trouve en haut de l'image. Les conventions de nos représentations géographiques et cartographiques font que la version publiée s'adapte aux attentes du public et met le pôle Sud « à sa place ». Après le succès inattendu de la *Bille bleue*, il n'est pas non plus surprenant que les spécialistes de l'aéronautique aux États-Unis aient désormais fait attention à la possibilité de capter enfin la planète avec le continent nord-américain. Cela souligne le caractère contextuel de chaque symbole qui a un enracinement historique. Sans cette possibilité d'une contextualisation, un symbole peut se transformer en fétiche, objet sacrosaint d'une vénération irréfléchie.

⁹ Voir Paul RICŒUR, « Le symbole donne à penser », *Esprit* 275, 7-8/1959, pp. 60-76.



Image 2 : Albrecht Dürer, *Salvator mundi* (1505)¹⁰

Déjà longtemps avant la faisabilité technique du regard de l'extérieur, la représentation du monde (ou plutôt de la planète Terre en tant que monde habité) se sert de la symbolique du globe, de la sphère comme objet géométrique qui visualise la Terre. Dans l'iconographie chrétienne, on connaît le personnage du Christ comme « *Salvator mundi* » (Sauveur du monde) qui tient dans une main une

¹⁰ Source : <https://commons.wikimedia.org/> (consulté le 11 août 2022).

sphère couronnée d'une croix (« l'orbe crucigère »). Un exemple parmi des centaines d'autres est le tableau d'Albrecht Dürer, aujourd'hui dans la collection du *Metropolitan Museum of Art* à New York (image 2). Le symbole du globe fait partie des insignes de la royauté qui est aussi attribuée au Christ, moins dans le sens d'une domination terrestre que dans l'idée d'un salut spirituel. L'histoire du christianisme montre l'ambiguïté de cette séparation des domaines parce que le message du Sauveur a été utilisé pour légitimer une politique d'expansion et de domination¹¹. Selon un certain idéal, le monde connu doit coïncider avec le règne religieux. La *Bille bleue*, cependant, évoque un monde qui n'est pas structuré par les zones d'influence des religions ou des pouvoirs politiques. Elle est lisible comme un « méta-symbole » utilisable par toute l'humanité.

Malgré son lien évident avec la compétition des puissances mondiales (dans un premier temps avec une longueur d'avance pour l'URSS grâce à la mise en orbite du satellite *Sputnik 1* en 1957), l'aventure du voyage dans l'espace a toujours été présentée comme un projet fédérateur qui doit dépasser les idéologies et invite à la collaboration. Malgré les déchirures politiques de la planète, une autre dynamique économique devient déterminante dans la deuxième moitié du 20^e siècle : la globalisation (mondialisation) qui franchit les frontières des nations et établit un marché à l'échelle globale. Ce processus a des précurseurs dans l'histoire de la colonisation. Mais les discours théoriques sur le phénomène d'une économie mondialisée avec ses effets positifs et négatifs ne commencent que dans les années 1980 et 1990. L'image de la Terre entière

¹¹ Une autre mise en scène très forte du globe est associée au personnage d'Atlas, par exemple dans la statue installée depuis 1937 sur la *Fifth Avenue* à New York. Le Titan grec porte le poids du monde sur ses épaules. Une transposition chrétienne du mythe est le récit de Christophe portant le Christ-Enfant.

(*Whole Earth*)¹² à l'instar de la *Bille bleue* sert de visualisation puissante de cette nouvelle manière de voir l'humanité embarquée dans une réalité inédite.

Pour revenir à l'époque des découvertes et des conquêtes à partir de l'Europe, il est utile de rappeler le symbole du globe comme expression d'une approche totalisante. Il suffit d'évoquer les cartes et les globes de Mercator (1512-1594), un célèbre cartographe associé à l'Université de Louvain (mais qui a passé une grande partie de sa vie en exil à Duisbourg en Rhénanie)¹³. Le motif du globe en tant que symbole de la connaissance et maîtrise scientifique de la Terre est étudié par le philosophe Peter Sloterdijk, dans le deuxième volume de son impressionnante trilogie *Sphères* qui cherche à reconstruire l'histoire de l'humanité à partir de trois formes élémentaires qui sont toutes les trois sphériques : les bulles (« microsphérologie »), les globes (« macrosphérologie ») et les alvéoles de l'écume (« sphérologie plurielle »). Au milieu de ce panorama, la boule du globe terrestre représente la totalité parfaite d'une entité qui préfigure l'espace occupé par le capitalisme planétaire¹⁴.

¹² Sur le concept de « wholeness » et l'idée de l'image totale : Nicolas LERESCHE, « Image du globe/image de soi : la pratique du selfie comme s(t)imulation géographique », *Annales de géographie* 719, 2018, pp. 59-77 ; Solvejg NITZKE – Nicolas PETHES (éd.), *Imagining Earth. Concepts of Wholeness in Cultural Constructions of Our Home Planet (Imaginer la Terre. Concepts de totalité dans les constructions culturelles de notre maison planétaire)*, Bielefeld, transcript, 2017 ; Ana PERAICA, *The Age of Total Images. Disappearance of a Subjective Viewpoint in Post-digital Photography (L'âge des images totales. Disparition d'un point de vue subjectif dans la photographie post-digitale)*, coll. « Theory on Demand », n. 34, Amsterdam, Institute of Network Cultures, 2019.

¹³ Nicolas CRANE, *Mercator. The Man who Mapped the Planet (Mercator, l'homme qui a cartographié la planète)*, Londres, Weidenfeld & Nicolson, 2002.

¹⁴ Peter SLOTERDIJK, *Le Palais de cristal. À l'intérieur du capitalisme planétaire*, Paris, Fayard, 2010, pp. 28-61 (Orig. : Chap. 8 dans Peter

Indépendamment des jugements moraux et politiques sur les dégâts causés par la mondialisation, l'utilisation du symbole de la *Bille bleue* a fait son chemin dans l'iconographie contemporaine qui s'en sert abondamment pour illustrer l'appel à la responsabilité pour la sauvegarde de la planète. À titre d'exemple, voici deux publications du domaine de l'éthique qui ne pourraient pas être plus différentes. En 1990, le théologien Hans Küng lance son « projet d'éthique planétaire » (*Projekt Weltethos*)¹⁵ qui veut contribuer à la paix mondiale à travers une étude systématique des ressources normatives partagées par les religions du monde. L'image de la *Bille bleue* se trouve sur la couverture de la première édition allemande de l'ouvrage programmatique. Le philosophe Peter Singer publie en 2002 son essai sur « *One World* », une éthique de la mondialisation¹⁶. Les couvertures des éditions successives sont des variations sur le thème du globe (avec le recours explicite à *Blue Marble*, le globe porté par une main humaine, le globe avec un bandage et des taches de sang).

Nous avons jusqu'ici esquissé l'émergence d'un paradigme planétaire symbolisé par une image devenue iconique. Pour saisir encore mieux sa particularité, la section suivante évoque la vision du monde considérée comme normale jusqu'à l'époque des premiers voyages

SLOTERDIJK, *Sphären. Makrosphärologie*, tome 2 : *Globen*, Francfort, Suhrkamp, 1999, pp. 801-831).

L'histoire de l'édition française des *Sphères* fait que les passages qui nous intéressent ici ne se trouvent pas dans le deuxième volume de la version française mais dans un autre livre intitulé *Le Palais de cristal*. Voir aussi Jean-Pierre COUTURE, *La pensée politique de Peter Sloterdijk. De l'émancipation micropolitique à l'esthétique du monstrueux*, Montréal, thèse doctorale à l'UQAM, 2009. Dépôt électronique : <https://archipel.uqam.ca/2421/> (consulté le 11 août 2022).

¹⁵ Hans KÜNG, *Projet d'éthique planétaire. La paix mondiale par la paix entre les religions*, Paris, Seuil, 1991 (Orig. : *Projekt Weltethos*, Munich, Piper, 1990).

¹⁶ Peter SINGER, *One World. The Ethics of Globalization (Un seul monde. L'éthique de la mondialisation)*, New Haven / Londres, Yale University Press, 2002.

dans l'espace. La curiosité scientifique n'a plus à se justifier devant les défenseurs d'un ciel rendu inaccessible par des tabous.

4. Le regard à partir de la Terre vers l'extérieur

La Bille bleue illustre l'inversion d'un regard déterminé par l'impossibilité de quitter la planète Terre. Les imaginaires religieux sont peuplés par des mises en scène du regard vers le haut. L'être humain peut constater son émerveillement face à un ciel étoilé et faire de ce regard une expérience de sa petitesse. La grandeur majestueuse du ciel (selon les critères scientifiques de chaque époque mais aussi métaphoriquement parlant) reste une référence religieuse même dans un contexte éclairé qui a du mal à s'imaginer le divin dans une transcendence céleste. L'altérité mystérieuse de l'espace infini devient l'objet de la curiosité et de la recherche scientifique dès que les astronomes disposent des instruments performants pour lever le voile sur un globe délimité par la capacité de vue de l'œil humain.

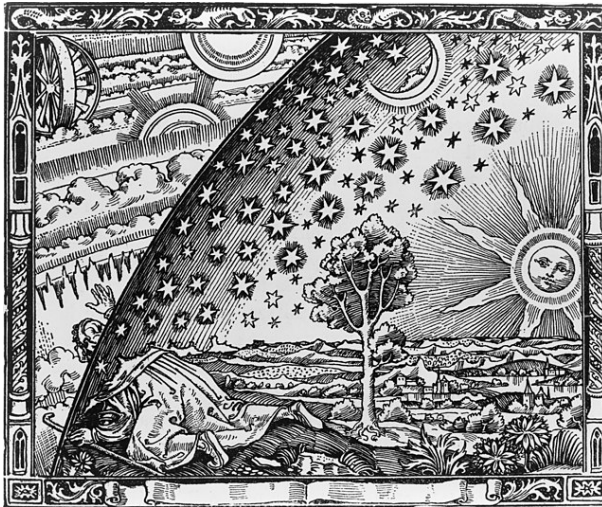


Image 3 : Gravure au pèlerin¹⁷

¹⁷ Source : <https://commons.wikimedia.org/> (consulté le 11 août 2022).

La sortie de la sphère du connu est illustrée par une gravure qui est publiée pour la première fois dans un livre de l'astronome français Nicolas Camille Flammarion en 1888, connue aussi comme *Gravure au pèlerin* (image 3). Elle montre un personnage (avec un bâton de pèlerin) qui passe sa tête par la voûte du ciel et découvre un autre monde au-delà de l'environnement familial. La date de l'original est inconnue. Elle remonte éventuellement à l'époque de la Renaissance. La curiosité de l'explorateur est de toute façon une nouveauté par rapport à l'humilité de la créature qui n'aurait jamais osé une telle transgression des limites du milieu de vie assigné. L'aspect de la transgression d'un ordre naturel et divin jouera un rôle important dans les réactions théologiques à la diffusion des savoirs scientifiques et à l'exploration de l'espace. Quand l'humain sort de son cadre « naturel », c'est comme s'il voulait défier Dieu, le seul maître légitime du « ciel ». Dans un style difficilement compréhensible aujourd'hui, cette attitude marque aussi toute une littérature sceptique à l'égard de la conquête aéronautique.

La dénonciation chrétienne de l'orgueil humain trouve un équivalent philosophique dans les attitudes assez réservées de beaucoup d'auteurs du 20^e siècle qui ont du mal à accepter la légitimité d'un potentiel technique qui transforme le monde sans cesse et qui pousse toujours plus loin les frontières de la connaissance. Dans une telle perspective conservatrice et prudente, la conquête de l'espace est vue avec inquiétude. Parmi les rares auteurs qui ont manifesté une réelle fascination pour les enjeux philosophiques de l'astronomie, on peut citer Hans Blumenberg qui se prononce en faveur de la légitimité de « temps modernes » qui s'émancipent d'une vision religieuse du monde¹⁸.

¹⁸ Hans BLUMENBERG, *La légitimité des temps modernes*, Paris, Gallimard, 1999. De petits textes sur des thèmes astronomiques et aéronautiques sont rassemblés dans Hans BLUMENBERG, *Die Vollzähligkeit der Sterne (La complétude des étoiles)*, Frankfurt, Suhrkamp, 1997.

5. L'inversion du regard – une prise de conscience

Le nouveau regard sur la Terre représenté par la faisabilité technique d'une image comme la *Bille bleue* est aussi l'expression d'une nouvelle étape de la démythologisation d'un cosmos encore intuitivement associé à une stricte séparation des sphères de l'humain et de ce qui reste caché au regard de la créature. La vision de la Terre dans son entièreté fait penser à un regard réservé à la divinité. Dans le contexte de la photographie et du cinéma, on appelle *God's eye view* la prise de l'image à partir d'un point de vue très éloigné et donc difficilement accessible sans l'équipement technique adéquat (point d'observation, grue américaine, hélicoptère, drone, etc.). Grâce aux appareils aujourd'hui disponibles, la photographie aérienne s'est d'une certaine façon banalisée. *Google Earth* fait partie des techniques de visualisation qui ont perdu leur caractère spectaculaire.

De la même manière, une image aussi spéciale que la *Bille bleue* perdra son aura et sera rangée dans un répertoire de symboles rapidement et gratuitement téléchargeables. C'est pourquoi il reste toujours utile de se souvenir de la genèse de cette nouvelle perception de la Terre. Le souhait de pouvoir regarder la planète comme cela précède les exploits des missions d'*Apollo*. À titre d'exemple, on peut mentionner une illustration de culture populaire belge : la bande dessinée d'Hergé *On a marché sur la Lune* de 1954. Un dessin de la planche 4 de cet album montre une vue époustouflante. « Venez !... Venez admirer, dans ce périscope stroboscopique, ce que nul être humain n'a pu contempler avant nous ! ... » (case 2) « La Terre, notre bonne vieille Terre, vue à plus de 10'000 kilomètres ! ... » (case 3) « Quand on a contemplé pareil spectacle, eh bien, on peut mourir ! ... » (case 4)¹⁹ Tintin et ses coéquipiers sur la fusée lunaire anticipent ainsi dans la science-fiction l'expérience des astronautes

¹⁹ HERGÉ, *On a marché sur la Lune*, Tournai, Casterman, 1962, p. 4.

de la *NASA* et donnent une idée de la fascination de la planète Terre vue de loin, pratiquement comme dans la mission d'*Apollo 11* en 1972²⁰.

Depuis 1966, Steward Brand, un auteur américain, s'est fait le porte-parole d'une exigence culturelle adressée à la *NASA* : « Pourquoi n'avons-nous toujours pas vu une photo de la Terre entière ? » Il a même distribué des badges avec cette question qui est pour lui beaucoup plus que simplement un jeu ou une prise de vue à archiver. « *Whole Earth* » est tout un programme qui cherche à sensibiliser à la beauté de la planète, ce bijou dans un environnement inhospitalier. Le *Whole Earth Catalog* édité sous la direction de Stuart Brand, une manifestation de la contre-culture californienne, est devenu entre la fin des années 1960 et le début des années 1970 un instrument de communication alternative qui n'est pas resté sans influence sur le mouvement hippie. Cela montre que la valeur symbolique de la *Bille bleue* se construit dans une période de l'histoire qui s'intéresse particulièrement à une telle référence commune.

L'historien américain Benjamin Lazier compte parmi les meilleurs spécialistes de cette mise en scène visuelle. Il peut nous servir de guide pour voir de plus près deux des images les plus iconiques de l'époque²¹. Avant la *Bille bleue*, une autre image a fait le tour du monde : *Lever de Terre (Earthrise)*, prise en orbite lunaire par William Anders, membre de l'équipe d'*Apollo 8* le 24 décembre 1968 (image 4). On voit la surface de la Lune et la Terre qui reste partiellement dans l'ombre. Culture américaine oblige : les astronautes ont lu le début du premier livre de la Bible, la Genèse. Il n'est pas

²⁰ D'une manière plus générale, à propos du nouveau regard sur la Terre à partir de la Lune, voir : Günther ANDERS, *Der Blick vom Mond. Reflexionen über Weltraumflüge (Le regard depuis la lune. Réflexions sur les vols cosmiques)*, Munich, Beck, 1994.

²¹ Benjamin Lazier, « Earthrise : or, The Globalization of the World Picture » (« Lever de Terre : ou la globalisation de l'image du monde »), *The American Historical Review* 116, 3/2011, pp. 602-630.

étonnant que la photo et le début du verset « *In the beginning God...* » se trouvent également sur un timbre sorti en 1969.



Image 4 : *Earthrise*²²

Cette photo a été prise « par hasard » et représente justement, à cause de cela, l'esprit de la découverte²³. Elle tire une force particulière de la mise en scène extraordinaire de deux planètes. Par rapport à ce coup de génie, *Blue Marble* est devenu définitivement une icône moderne parce qu'elle est la première capture complète de la Terre entièrement illuminée²⁴. L'image holistique a dès le début été utilisée

²² Source : <https://www.nasa.gov/> (consulté le 11 août 2022).

²³ Robert POOLE, *Earthrise. How Man First Saw the Earth (Lever de Terre. Comment l'homme a vu pour la première fois la Terre)*, New Haven / Londres, Yale University Press, 2008.

²⁴ Horst BREDEKAMP, « *Blue marble : der blaue Planet* » (« La Bille bleue : la planète bleue »), in Christoph MARKSCHIES – Ingeborg REICHLÉ – Jochen BRÜNING – Peter DEUFLHARD (Hg.), *Atlas der Weltbilder (Atlas des*

à des fins contradictoires : l'appel à la sauvegarde de la planète et la manifestation d'une force de domination de l'univers²⁵. L'effet de surplomb, cette suggestion d'une totalité étudiée par Frank White²⁶, va de pair avec une relativisation des véritables enjeux de la planète

images du monde), Berlin, Akademie Verlag, 2011, pp. 366-375 ; Sebastian GREVSMÜHL, « La Terre vue de l'espace, quel message ? », *L'Écologiste* 18, 50/2017, pp. 46-47 ; Sebastian W. HOGGENMÜLLER, « Die Welt im (Außen-)Blick. Überlegungen zu einer ästhetischen Re-Konstruktionsanalyse am Beispiel der Weltraumfotografie "Blue Marble" » (« Le monde d'un coup (d'œil). Réflexion sur une analyse de re-construction esthétique à l'épreuve de la photographie cosmique "La Bille bleue" », *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 17, 1-2/2016, pp. 11-40 ; IDEM, « "To see the earth as it truly is" : Zur Analogie zwischen Weltraumfotografie und Wissenschaftstheorie » (« "Voir la terre comme elle est vraiment" : Sur l'analogie entre la photographie cosmique et la théorie des sciences »), *FLARE*, 2/2017, pp. 16-28 ; IDEM, *Globalität sehen. Zur visuellen Konstruktion von « Welt »* (*Voir la globalité. Sur la construction visuelle du « monde »*), Frankfurt / New York, Campus, 2022 (à paraître) ; Gregory A. PETSKO, « The blue marble », *Genome Biology* 12, 4/2011, p. 112, en ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/> (consulté le 11 août 2022) ; Al REINERT, « The Blue Marble Shot. Our First Complete Photograph of Earth » (« La photo Bille bleue. Notre première photographie complète de la Terre »), *The Atlantic*, April 12 2011, en ligne : <https://www.theatlantic.com/technology/> (consulté le 11 août 2022) ; Sanjoy SOM, « An international symbol for the sustained exploration of space » (« Un symbole international de l'exploration durable de l'espace »), *Space Policy* 26, 3/2010, pp. 140-142 ; Silke VETTER-SCHULTHEISS, *One Image all over the World. Analysing Blue Marble's Meanings (Une image sur l'ensemble du monde. Analyse des significations de la Bille bleue)*, 2014, en ligne : <http://www.gisclimat.fr/> (consulté le 11 août 2022) ; Donald J. WUEBBLES, « Celebrating the "Blue Marble" » (« Célébrer la "Bille bleue" »), *Eos. Transactions, American Geophysical Union* 93, 49/2012, pp. 509-510.

²⁵ Yaakov GARB, « The Use and Misuse of the Whole Earth image » (« L'usage et le mésusage de l'image de la Terre entière »), *Whole Earth Review*, March 1985, pp. 18-25.

²⁶ Frank WHITE, *The Overview Effect. Space Exploration and Human Evolution (L'effet de surplomb. Exploration de l'espace et évolution humaine)*, Boston, Houghton Mifflin, 1987.

fragile²⁷. La série des images de la Terre ne serait pas complète sans la *Pale Blue Dot*, ce petit point à peine visible capté par la sonde *Voyager 1* en 1990. La distance beaucoup trop grande fait presque disparaître l'objet majestueux connu comme la *Bille bleue* et nous rappelle l'insignifiance de la Terre dans une perspective cosmique²⁸. La valeur symbolique d'une photo prise grâce au voyage dans l'espace dépend des proportions et de leur perception à mesure humaine.

6. 2001, l'Odysée de l'espace – un film de 1968

Une mise en récit de beaucoup d'aspects mentionnés jusqu'à présent se trouve dans le célèbre film *2001, l'Odysée de l'espace* (*2001 : A Space Odyssey*) de 1968. Réalisée avant les images *Earthrise* et *Blue Marble*, l'œuvre de Stanley Kubrick les anticipe avec les moyens de la science-fiction. Ce récit cosmologique, un des films les plus extraordinaires du 20^{ème} siècle, invite à beaucoup de commentaires et d'interprétations contradictoires parce que la forme reste ouverte et insaisissable. Une esthétisation particulière se trouve dans la scène finale qui joue avec les extrêmes des perspectives macro et micro²⁹. L'aboutissement du voyage raconté montre la transformation de l'astronaute David Bowman qui vieillit rapidement avant de s'incarner dans un fœtus, l'enfant des étoiles (*star child*) qui flotte dans

²⁷ Wolfgang SACHS, « Satellitenblick. Die Ikone vom blauen Planeten und ihre Folgen für die Wissenschaft » (« Le regard des satellites. L'icône de la planète bleue et ses conséquences pour la science »), dans Ingo BRAUN – Bernward JOERGES (Hg.), *Technik ohne Grenzen (Technique sans frontières)*, Frankfurt, Suhrkamp, 1994, pp. 305-346 ; Wolfgang SACHS, « The Blue Planet : On the Ambiguity of a Modern Icon » (« La planète bleue : Sur l'ambiguïté d'une icône moderne »), dans IDEM, *Planet Dialectics : Explorations in Environment and Development (Dialectique planétaire : Exploration dans l'environnement et le développement)*, London / New York, Zed Books, 1999, pp. 110-128.

²⁸ Voir la vidéo : <https://www.youtube.com/> (consulté le 11 août 2022).

²⁹ Michel CHION, *Stanley Kubrick. L'humain, ni plus ni moins*, Paris, Cahiers du cinéma, 2005, pp. 274-276.

l'univers et fait face à la planète Terre (image 5). Cette scène, dramatisée par la musique de Richard Strauss (le début de *Ainsi parlait Zarathustra*), laisse au public la liberté d'imaginer une grande variété d'interprétations³⁰.

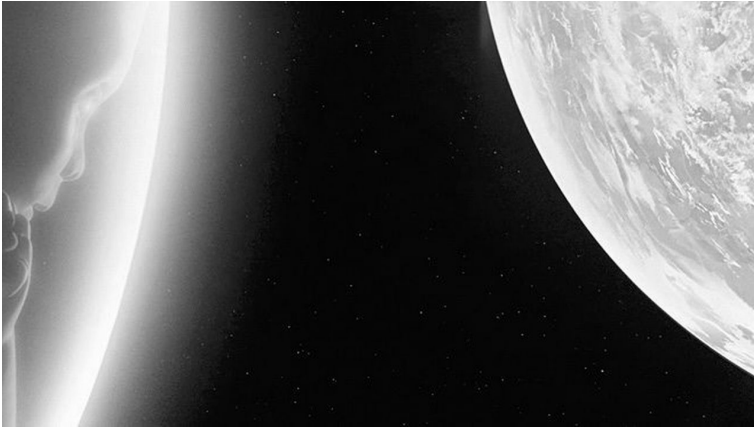


Image 5 : *Star child*³¹

Le réalisateur se sert de deux types d'images de son époque : d'une part, le regard des astronautes sur la Terre comme la plus grande structure visible pour l'œil humain à partir d'une position privilégiée, d'autre part, le regard sur l'être humain avant sa naissance, une vision intra-utérine devenue possible par le travail du photographe suédois Lennart Nilsson (documenté dans son livre *A Child is Born*, première édition en 1965 à Stockholm)³². Ces photos ont acquis un statut iconique qui explique pourquoi elles ont été choisies pour faire partie des objets transportés par la sonde spatiale *Voyager* en 1990. Le jeu fascinant avec le *continuum* des structures les plus petites aux

³⁰ Une vision catastrophiste sera filmée par Lars von Trier dans *Melancholia* (2011), la collision de la planète bleue avec une planète appelée *Melancholia*.

³¹ Source : *Screenshot* du film.

³² Lennart NILSSON, *Naître*, Paris, Hachette, 1990 (Orig. suédois 1965).

structures les plus grandes donne raison à Sloterdijk et son projet des *Sphères*.

7. L'icône de la responsabilité écologique

Nous ne manquons pas d'illustrations d'une réception intense de l'image de la planète bleue dans l'écologisme qui a fait de la *Bille bleue* un de ses emblèmes³³. La première phase de mises en perspectives coïncide avec l'hypothèse *Gaïa* présentée par l'auteur britannique James Lovelock³⁴ depuis le début des années 1970 en collaboration avec Lynn Margulis. La référence à une déesse de la mythologie grecque signale l'intention d'une théorie holistique qui veut prendre en considération la totalité de la Terre. Lovelock comprend notre planète comme un organisme vivant disposant de systèmes d'autorégulation afin d'assurer sa survie qui est menacée par de nombreux déséquilibres. La crise climatique est diagnostiquée comme un des éléments de la « maladie » à soigner pour échapper à une catastrophe. L'hypothèse *Gaïa* tire sa force du caractère métaphorique de sa présentation se heurtant à une posture scientifique qui a tendance à éviter ce genre de rhétorique³⁵.

Une démarche poétique n'est même pas nécessaire pour atteindre l'objectif d'une prise de conscience. Un tel appel se trouve par exemple dans les interventions publiques d'Al Gore, un ancien vice-

³³ Ulrich GROBER, « Die Erde zuerst » (« La Terre d'abord »), *Die Zeit*, 22. Januar 2022, n° 4, en ligne : <https://www.zeit.de/2022/04/> (consulté le 11 août 2022).

³⁴ James LOVELOCK, *La Terre est un être vivant. L'hypothèse Gaïa*, Paris, Flammarion, 1993 (Orig. : *Gaia, a New Look at Life on Earth*, Oxford, Oxford University Press, 1979). Pour la réception dans le contexte religieux : Stephen B. SCHARPER, « L'hypothèse *Gaïa* et sa portée sur une théologie politique chrétienne de l'environnement », *Religiologiques*, 11/1995, pp. 325-355.

³⁵ Très populaire dans la réception par le grand public, l'hypothèse de Lovelock (1919-2022) a connu une phase de marginalisation dans le discours scientifique.

président des Etats-Unis et prix Nobel de la Paix en 2007 (avec le GIEC). Il est au centre du documentaire de Davis Guggenheim *Une vérité qui dérange* (*An Inconvenient Truth*) en 2006, mettant en scène le protagoniste devant l'image de la *Bille bleue* pour parler de la beauté de la Terre déstabilisée par le réchauffement climatique. Gore s'adresse à une jeune génération qui n'acceptera plus que les personnes en responsabilité politique détruisent les fondements naturels de l'existence humaine. Il n'y a pas de « *Planet B* », aucune manière d'échapper aux conséquences graves de la crise à l'échelle globale. Une telle conviction fait aujourd'hui partie des grandes manifestations partout dans le monde pour rappeler à l'ordre les décideurs politiques qui n'agissent pas du tout ou trop lentement face à une crise planétaire ne pouvant plus être niée (image 6).



Image 6 : Manifestation à Erlangen en 2019³⁶

Une nouvelle génération a trouvé une porte-parole en la personne de Greta Thunberg qui a inspiré les manifestations *Fridays for Future* (*vendredis pour l'avenir*). Les revendications sont strictement

³⁶ Source : Markus SPISKE, <https://unsplash.com/> (consulté le 11 août 2022).

basées sur les connaissances scientifiques et insistent sur les conditions d'une vie terrestre selon les besoins de l'être humain. La démarche peut donc être considérée comme « anthropocentrée » sans tomber dans le piège d'un anthropocentrisme irrespectueux de la nature.

Pour compléter le tableau, il est aussi utile de s'intéresser aux contributions de Bruno Latour qui reprend la problématique de *Gaïa* à un niveau plus théorique³⁷. Il décrit la situation actuelle du positionnement à l'égard de la crise climatique comme une chance pour une nouvelle perception de la nature déjà inaugurée par Lovelock. Selon Latour, le changement de paradigme n'a rien d'ésotérique. C'est une question de réalisme et d'éthique que de réunir différentes approches disciplinaires autour de ce défi inédit nous permettant de nous redéfinir comme des êtres terrestres explorant le petit monde que nous habitons sans pouvoir recourir à une autre possibilité. La question d'une seule planète habitable remplace ainsi avec son urgence la question d'un seul Dieu. Avec un mot forgé par Peter Sloterdijk, il s'agit d'une option en faveur d'un « monogéisme »³⁸ au lieu du monothéisme.

8. Conséquences pour l'éthique religieuse

Le symbole universel de la *Bille bleue* donne à penser, comme nous venons de le voir, dans le contexte d'une éthique écologique sensible à la beauté et à la fragilité de notre « maison commune ». Le regard

³⁷ Bruno LATOUR, *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*, Paris, La Découverte, 2015 (Orig. : *Facing Gaia. Eight Lectures on the New Climatic Regime*, Cambridge, Polity Press, 2017). Voir aussi Daniel BOGNER – Michael SCHÜBLER – Christian BAUER (Hg.), *Gott, Gaia und eine neue Gesellschaft. Theologie anders denken mit Bruno Latour (Dieu, Gaïa et une nouvelle société. Penser la théologie autrement avec Bruno Latour)*, Bielefeld, transcript, 2021.

³⁸ Peter SLOTERDIJK, *Le Palais de cristal*, p. 15. L'auteur y définit le monogéisme comme « la conviction du caractère unique de cette planète ».

de loin nous rappelle le lieu de la mise en scène de l'humanité : une petite planète dans l'espace infini. Par rapport à ces dimensions, les frontières entre les pays, les différences entre les religions et toutes les autres nuances qui structurent la Terre ne comptent pas. Il aurait déjà suffi de prendre beaucoup moins de recul pour se rendre compte de l'absurdité des motivations qui sont derrière les forces destructives et les confrontations idéologiques. Par rapport aux symboles des religions, l'image de la Terre entière est une icône fédératrice, une évocation de la paix parce que toutes les différences sont relativisées. Elle pourrait ainsi jouer un rôle pacificateur dans le dialogue entre des personnes de convictions différentes. Mais cette belle utopie fonctionne aussi peu que le recours à l'appartenance des humains à une même espèce ou à une même famille qui n'est pas à l'abri des luttes fratricides et des dévastations.

La Bille bleue n'est pas un symbole religieux. Elle pourrait avoir une telle connotation dans un sens critique à l'égard de la folie humaine, y compris vis-à-vis des comportements stupides pour lesquels on peut critiquer les religions. Le véritable défi théologique se trouve ailleurs parce que la posture moralisatrice ne peut surtout pas se baser sur une référence cosmologique ou aéronautique. La beauté de l'image fait trop vite oublier l'indifférence de l'espace qui n'a pas de sentiments comme un organisme vivant et surtout pas comme l'organisme humain. La belle fiction d'une planète à caresser et à sauvegarder est problématique à cause d'un anthropomorphisme aussi touchant que naïf. Le symbole de la planète Terre se réfère à une réalité qui peut bien sûr être « humanisée ». Mais l'objet planétaire en tant que tel n'est pas moralement affecté par la souffrance des créatures.

Cette piste théologique se complique encore quand on va jusqu'au bout d'une démythologisation de la communication symbolique. Les métaphores du ciel comme un lieu du divin deviennent obsolètes dès que l'humanité s'aperçoit du fait que ce ciel est vide et l'espace cosmique nous laisse avec beaucoup de questions sur ses structures,

impressionnantes certes, mais sans réponses à la quête de sens des humains. Les catégories de transcendance et d'immanence doivent être reformulées dans un cadre anthropologiquement adéquat. La communication symbolique relance ainsi la nécessité d'un dialogue éclairé sur les rapports entre science et foi, perception esthétique et interprétation éthique. C'est aux êtres humains de faire parler le symbole de la *Bille bleue* et de comprendre le phénomène de résonance qui peut éventuellement être identifié et qui peut, pourquoi pas, déclencher des gestes favorables à la sauvegarde de l'écosystème de la Terre.

La perspective des astronautes qui ont pris des photos spectaculaires du vaisseau Terre reste le privilège de ces quelques voyageurs de l'espace qui peuvent partager cette expérience unique grâce à une communication symbolique maintenant peu coûteuse et à la portée de tout le monde. La photo devient ainsi téléchargeable, manipulable et utilisable pour toute sorte de fins. Le symbole change de place en fonction des projets de ses utilisateurs qui s'approprient l'image et la mettent là où ils veulent. Il n'y a pas d'espace sacré, pas de sanctuaire pour rendre un culte à la *Bille bleue*. Dans le pire des cas, la représentation de la Terre sera aussi mal traitée que l'original : la planète qui souffre des effets de l'anthropocène. Sur une affiche de 1972, l'architecte néerlandais Rem Koolhaas fait apparaître la planète Terre au milieu d'une grille de structures urbaines qui font penser à la configuration en damier de New York. *The City of the Captive Globe Project (La cité du projet du globe captif)* (dans la collection du *Museum of Modern Art* à Manhattan)³⁹ montre la Terre dans une cavité entourée de blocs de construction (image 7). Elle est prisonnière de la grille urbaine qui renverse les proportions. La planète sur laquelle la ville se construit est réduite à une taille

³⁹ Voir Reinier DE GRAAF, « The Captive Globe », dans IDEM, *Four Walls and a Roof. The Complex Nature of a Simple Profession (Quatre murs et un toit. La nature complexe d'une profession simple)*, Cambridge (MA) / London, Harvard University Press, 2018, pp. 459-466.

minuscule. Sa position centrale dans cet arrangement donne cependant une chance à l'espoir de redonner à la Terre son rôle après la libération de la captivité. L'image de Koolhaas (et de Madelon Vriensdorp) ouvre des espaces d'imagination et d'interprétation sans révéler le secret de cette évocation de New York, ville cosmopolite qui n'est même pas gênée d'accueillir dans son centre le monde symbolisé par le globe.



Image 7 : *The City of the Captive Globe Project*⁴⁰

La solitude de l'espèce humaine dans l'espace semble être confirmée par les aventures aéronautiques. Jusqu'à preuve du contraire, il n'y a pas d'autres vivants avec lesquels les humains pourraient entrer en communication. Malgré ce désenchantement, le phantasme d'une colonisation de l'espace existe toujours, version science-fiction d'un plan B, une sortie de secours après la destruction de la planète bleue – avec une nouvelle possibilité de regarder en arrière pour admirer la *Bille bleue*. La dialectique de la domination technologique du monde trouve une illustration parfaite dans cette vision

⁴⁰ Source : <https://www.pinterest.ch/pin/> (consulté le 11 août 2022).

jamais complètement abandonnée d'une conquête de l'espace. Cela pourrait être le cas pour des raisons quasiment touristiques ou dans un scénario autrement utilitaire afin de transporter des déchets polluants et toxiques qui ne sont plus maîtrisables sur la Terre. Un nouvel effort de la colonisation de l'espace ne peut pas être exclu catégoriquement. Cela donne encore une autre valeur à la *Bille bleue* comme symbole ambigu – entre contemplation passive et expansion active.

Depuis *Earthrise* et *Blue Marble*, quelques idéalistes maintiennent le projet noble de créer une conscience planétaire par le potentiel du *Overview Effect* (effet de surplomb) qui pourrait mener à ce choc cognitif libérant les meilleures possibilités spirituelles, mystiques, artistiques, etc. Une initiative appelée *Blueturn* (*Tournant bleu*), joignable sur le site *web* www.blueturn.earth, ne veut pas moins qu'avoir un impact sur l'humanité afin de contribuer à un avenir meilleur (image 8). On ne peut que l'espérer.

Reste la question de savoir si c'est réaliste et suffisant pour sensibiliser à l'urgence d'un changement de comportement. Une seule photo emblématique, mythique, symbolique ne suffit plus dans une société saturée d'images. Un symbole perd sa force et devient banal quand il est stylisé et esthétisé d'une manière exagérée. Il y a toujours un public susceptible d'accueillir le message positif de la *Bille bleue* qui stimule l'empathie, la fascination, l'apaisement et l'expérience rassurante d'appartenir à un tout harmonieux. Mais il y en a d'autres pour lesquels c'est d'abord l'image d'une planète inhabitée, gelée, etc. – une composition de couleurs loin de la vie quotidienne. Les enthousiastes de *Blueturn* sous-estiment probablement les expériences négatives qui ne sont pas compatibles avec le projet d'une telle transformation à la fois affective et cognitive. Il faudrait tester dans une recherche empirique, par exemple dans le cadre de l'enseignement scolaire, dans quelle mesure l'image iconique de la Terre

parvient à mobiliser des échanges entre personnes de convictions différentes⁴¹.



Image 8 : *Blueturn*. Présentation du projet sur la scène du cinéma Grand Rex à Paris⁴²

Le symbole établit un lien entre un signifiant et un signifié et participe à la réalité qu'il signifie. Dans le cas de la photographie, le réalisme de la représentation fait de l'image un reflet profane du signifié. Si une image dite iconique comme celle de la *Bille bleue*

⁴¹ Voir, à titre d'exemple, des suggestions didactiques pour l'enseignement de l'allemand avec des références explicites à la puissance symbolique de la *Bille bleue* : Christian HOIB, *Deutschunterricht im Anthropozän. Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (L'enseignement de l'allemand dans l'anthropocène. Concepts didactiques d'une éducation au développement durable)*, Munich, thèse doctorale à la LMU, 2019. Dépôt électronique : <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24608/> (consulté le 11 août 2022).

⁴² Source : <http://blueturn.earth/revolution/> (consulté le 11 août 2022).

contribue à une sorte de réenchantement d'un monde scientifique devenu sceptique à l'égard des symboles mythiques, elle ouvre des pistes de réflexion qui dépassent le simple constat d'un regard objectif et objectivant et s'associe à une iconographie très riche de la mise en scène de la planète Terre. Un tel symbole a la puissance évocatrice et mobilisatrice d'une « métaphore vive » (Ricœur) qui permet l'expression de valeurs esthétiques et éthiques. Le langage religieux ne peut de toute façon pas faire abstraction de ces modalités de communication. Loin de vouloir faire de l'écologie une nouvelle religion, la recherche sur le religieux a intérêt à entrer en dialogue avec les différentes manifestations du souci écologique. La *Bille bleue* est l'une des nombreuses portes d'entrées symboliques qui sensibilisent à une relation respectueuse au monde échappant à notre contrôle et rendant possible une expérience de résonance cosmique sans tomber dans le piège de l'ésotérisme ou de la re-mythologisation⁴³.

Synthèse

L'image de Terre vue par les astronautes d'*Apollo 17* en 1972 est devenue une icône d'une nouvelle conscience planétaire de la beauté et de la fragilité de la *Bille bleue* qui flotte dans l'espace noir inhabitable. Elle représente la prouesse technologique d'un projet civilisationnel capable de donner à l'humanité une vue externe sur le vaisseau qui la porte. Cette image spectaculaire peut être lue dans le contexte d'une longue tradition d'interprétations du symbole du globe et donne à penser les enjeux éthiques et esthétiques d'une nouvelle responsabilité écologique. Nous avons cherché à retracer les points forts et les ambiguïtés de nos rapports au cosmos et à ouvrir le débat

⁴³ On peut reformuler cette idée d'une « voix de la nature » à l'aide de la théorie de la résonance du sociologue Rosa. Voir Hartmut ROSA, *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris, La Découverte, 2018, p. 307 : « L'idée que le cosmos nous parle, ou même qu'il *chante*, n'est pas réservée, tant s'en faut, à la prémodernité religieuse ou mythologique. »

sur les perspectives théologiques d'un symbole qui dépasse toutes les frontières d'une communauté convictionnelle.

3^{ème} séquence :

**SYMBOLES ET COURS DE
RELIGION**

CHAPITRE VI

LE SYMBOLE AU COURS DE RELIGION, QUELLES PRATIQUES ? UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DE RELIGION POUR LES ENFANTS DE 3 À 18 ANS

Flore XHONNEUX
et Vanessa PATIGNY

L'objectif de cette communication est de faire part des premiers résultats de l'enquête menée par le CRER, le Centre de Recherche Éducation et Religion de l'Université catholique de Louvain¹, « Le symbole au cours de religion, quelles pratiques ? » Pour ce faire, nous allons procéder en trois temps. Tout d'abord, nous dresserons un rapide portrait du contexte dans lequel le cours de religion se donne en Fédération Wallonie-Bruxelles, soit la FWB. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur la genèse de cette enquête ainsi que sur les étapes de sa mise en route. Enfin, le troisième temps sera consacré à l'enquête et à ses résultats.

¹ <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/rscs/crer.html> (consulté le 11 août 2022).

1. Le contexte particulier du cours de religion en Fédération Wallonie-Bruxelles

L'enseignement en FWB se construit autour de deux réseaux d'enseignement subventionnés par une série d'organes publics dont la part de financement varie en fonction du type d'enseignement.² D'une part, il y a le réseau libre dans lequel sont rassemblées les écoles dites confessionnelles, majoritairement catholiques, et les écoles dites non confessionnelles dont le projet pédagogique est construit, non pas sur base d'un culte reconnu par l'État, mais sur base d'un projet non confessionnel. D'autre part, le réseau officiel reprend les écoles subventionnées par une province ou une commune, ainsi que les écoles organisées directement par la Communauté française. Le cours de religion catholique est obligatoire pour tous les élèves de l'enseignement libre catholique ainsi que, dans l'enseignement officiel, pour ceux qui le choisissent.

1.1 Quelques chiffres pour comprendre la répartition scolaire

Les chiffres³ relatifs à la fréquentation scolaire de l'année 2019-2020 pour l'enseignement ordinaire⁴ permettent de donner un ordre

² En fonction des réseaux, les subventions proviennent, à pourcentage variable, de la Fédération-Wallonie-Bruxelles, des communes, des provinces ou de la COCOF (Commission communautaire française) pour le réseau francophone de la région Bruxelles-Capitale.

³ <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-par-reseau/> (consulté le 23 février 2022).

⁴ Pour l'année 2019-2020, 95,7% des élèves étaient dans l'enseignement ordinaire, soit 866'493 élèves, contre 38'743, soit 4,3% d'élèves, dans l'enseignement spécialisé. Nous prenons pour cet article les chiffres relatifs à l'enseignement ordinaire. Pour avoir les chiffres relatifs à l'enseignement spécialisé, se référer au site : <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-par-reseau/> (consulté le 23 février 2022).

d'idée de la fréquentation scolaire en fonction des différents réseaux. Pour le préscolaire, de 2,5 à 6 ans, la majorité des enfants, et ce à hauteur de 52,96%, étaient scolarisés dans l'officiel subventionné contre 40,07% dans le libre subventionné. Pour le primaire, soit de 6 à 12 ans, 49,10% des enfants étaient scolarisés dans l'officiel subventionné et 42,45% dans le libre subventionné. En ce qui concerne le secondaire, de 12 à 18 ans, 61,42% des élèves ont fréquenté des établissements du libre subventionné, 23,37%, des établissements de l'officiel subventionné. La répartition des élèves, plutôt paritaire entre l'enseignement officiel et l'enseignement libre du préscolaire au primaire, se voit légèrement modifiée au secondaire où une majorité d'élèves se tournent vers le réseau libre.

Tableau A

	Libre subventionné (confessionnel et non confessionnel)	Officiel subventionné	Fédération Wallonie-Bruxelles
Préscolaire	40,07%	52,96%	6,97%
Primaire	42,56%	49,10%	8,35%
Secondaire	61,42%	15,21%	23,37%

1.2 Le cours de religion catholique

Dans les établissements scolaires du libre confessionnel catholique, les élèves doivent suivre deux heures de religion par semaine. Dans l'officiel, les établissements scolaires ne sont jamais confessionnels, mais ils ont l'obligation légale de proposer, à hauteur d'une heure par semaine, des cours de religion pour l'ensemble des cultes reconnus par l'État belge⁵. Le cours de religion catholique reste suivi par

⁵ Les cultes reconnus sont : le catholicisme romain (depuis 1830, la création de l'État belge), l'orthodoxie (depuis 1985), le judaïsme (depuis 1808), l'anglicanisme (depuis 1870), le protestantisme (depuis 1838 avec des modifications en 2002), l'islam (depuis 1974) ; depuis 2002 la morale non

une majorité d'élèves. On sait que pour l'année scolaire 2019-2020, 60,16% des élèves de primaire, soit 6 élèves sur 10, ont eu accès à un cours de religion catholique, tous réseaux confondus (Tableau B)⁶. Pour le secondaire, de tels chiffres ne sont pas connus avec précision. Toutefois, nous savons que dans le réseau officiel 15,71%⁷ des élèves ont choisi la religion catholique (Tableau C). Bien que nous n'ayons pas de chiffres exacts pour le libre catholique, nous savons qu'il reste majoritaire avec près de 60% de fréquentation. Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il y a entre 60% et 70% d'élèves du secondaire, tous réseaux confondus, qui suivent un cours de religion catholique.

Tableau B

Proportion des élèves inscrits aux différents cours « philosophiques » – Fédération Wallonie Bruxelles, <i>tous réseaux</i> , enseignement ordinaire niveau <i>primaire</i>				
	2013-2014	2015-2016	2017-2018	2019-2020
Catholique	66,0%	63,8%	61,53%	60,16%

Tableau C

Proportion d'élèves inscrits aux différents cours « philosophiques » – Fédération Wallonie Bruxelles, <i>réseau officiel</i> , enseignement ordinaire niveaux <i>primaire et secondaire</i>				
	Primaire		Secondaire	
	2015-2016	2019-2020	2015-2016	2019-2020
Catholique	39,3%	33,45%	20,5%	15,71%

L'existence des cours de religions est un débat qui revient régulièrement sur le devant de la scène politique belge, débat toujours particulièrement houleux, car l'existence d'un cours dit confessionnel

confessionnelle est reconnue. Source : <https://justice.belgium.be/fr/> (consulté le 1^{er} mars 2022).

⁶ Se référer au Tableau numéro n. 1 de la page 108 du document téléchargeable à l'adresse suivante : <https://o-re-la.ulb.be/> (consulté le 27 mars 2022).

⁷ Tableau 2, *ibidem*, p. 108.

est inscrite dans la constitution belge. Historiquement, ce cours se donnait à raison de deux heures par semaine aussi bien dans le libre que dans l'officiel. Cet équilibre a souvent été discuté, mais en 2013, il a été remis fondamentalement en question.

Sans entrer dans les spécificités juridiques⁸ de ce changement, il est important de noter que ce tournant s'est opéré pour donner suite à un cas spécifique où des parents, ne souhaitant pas inscrire leur enfant ni à un cours confessionnel ni au cours de morale qui était traditionnellement présenté, en opposition aux cours confessionnels, comme un cours neutre, ont saisi le Conseil d'État belge au motif que le cours de morale ne pouvait pas, selon eux, être considéré comme neutre parce que porté par le CAL, soit le Centre d'Action Laïque. Ils ont obtenu gain de cause et c'est dans ces conditions particulières qu'est né le bien nommé « cours de rien », voté par le parlement de la FWB le mardi 14 juillet 2015. Ce cours était proposé à raison de deux heures par semaine, en parallèle des cours confessionnels traditionnels et de la morale laïque. À partir de la rentrée scolaire 2016-2017, il a finalement laissé sa place au cours de philosophie et de citoyenneté, CPC⁹, proposé deux heures par semaine. Il n'a pas fallu longtemps pour qu'une heure de ce cours soit rendue obligatoire pour tous les élèves, et ce au détriment des cours confessionnels et de morale. En novembre 2021, des parlementaires ont proposé de passer d'une heure de CPC obligatoire à deux heures, ce qui à ce jour n'a pas été validé. Dans la configuration actuelle, ce changement impliquerait la fin des cours confessionnels dans l'enseignement officiel. Les débats sont toujours en cours.

⁸ Pour aller plus loin : Henri DERROITTE, « Les cours de religion en Belgique : ambitieux et modestes », *Lumen Vitae* 70, 3/2015, pp. 281-300.

⁹ Notons que les compétences vues au sein du cours de philosophie et citoyenneté pour les élèves de l'enseignement officiel sont également entrées dans la formation des élèves de l'enseignement libre. Alors que les premiers suivent un cours qui leur est dédié, les seconds les acquièrent au travers de l'ensemble des autres cours de leur formation. On parle alors d'éducation à la philosophie et la citoyenneté (EPC).

Ce très rapide et non exhaustif excursus démontre à quel point le cours de religion dans l'enseignement officiel est sur la sellette. Si dans l'enseignement libre, il n'est pas question de supprimer le cours de religion, on peut raisonnablement se demander si une telle disposition va pouvoir prospérer dans les années qui viennent.

2. Brève genèse et contexte de notre recherche

2.1 Le CRER

L'enquête a été menée par le CRER qui a pour ambition d'interroger la place des religions dans le cursus scolaire au travers de recherches se déployant autour de trois pôles : le pôle patrimonial, le pôle analytique et le pôle prospectif. Le centre de recherche réunit des professeurs, des collaborateurs scientifiques et pédagogiques, des docteurs et des chercheurs. Forts de deux enquêtes importantes menées respectivement en 2013¹⁰ auprès des professeurs de religion catholique et en 2017¹¹ auprès des élèves suivant ce cours, nous, membres du CRER, avons souhaité en 2020 interroger une nouvelle fois les enseignants avec un angle d'approche différent.

2.2 Mise en place du projet

Après avoir mutualisé nos différents projets, nos centres d'intérêt et nos activités, nous avons choisi de nous concentrer sur la question du symbole dans le cadre scolaire. S'agissant d'un vaste champ de réflexion, nous avons cherché tout au long de l'année 2020-2021 à travailler les différents aspects du symbole et du langage symbolique. Nous avons ainsi repéré et analysé son emploi et sa place dans

¹⁰ Henri DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone. Données empiriques, analyses et questions pour l'avenir*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2013.

¹¹ Henri DERROITTE (dir.), *Un cours de religion, pour quoi ? Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017.

les différents programmes scolaires en Belgique francophone, de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire. Nous nous sommes alors questionnés sur son étymologie, mais aussi sur son déploiement épistémologique chez des auteurs comme Tillich et Ricoeur¹². Nous avons également étudié la compréhension et l'utilisation du symbole et du langage symbolique dans la catéchèse¹³. Au terme de nos différentes rencontres qui ont rythmé l'année académique, nous étions d'autant plus convaincus de la pertinence d'interroger le corps enseignant à propos de leur pratique relative au symbole dans le cadre du cours de religion.

Durant l'été 2021, nous avons précisé notre sujet et déterminé les objectifs poursuivis, ce qui nous a permis de créer l'enquête, de la tester et de lui donner sa version finale au début de l'année académique 2021-2022. Nous avons lancé l'enquête proprement dite en novembre 2021, dans tous les réseaux, auprès de tous les établissements de la Fédération-Wallonie-Bruxelles, préscolaires, primaires et secondaires, nous adressant ainsi aux enseignants des élèves de 3 à 18 ans qui suivent le cours de religion. Pour ce faire, nous avons envoyé un *mail* à toutes les directions, expliquant notre démarche et proposant le lien *internet* menant à l'enquête. Elle a duré un mois et a pris fin le 30 novembre 2021.

2.3 Les objectifs

Au travers de cette enquête, nous avons voulu nous mettre à l'écoute du corps enseignant, instituteurs et institutrices d'écoles catholiques,

¹² Entre autres : Paul TILlich, *Théologie de la culture*, Paris, Planète, 1968 ; IDEM, *Dynamique de la foi*, Tournai, Casterman, 1968 ; Paul RICOEUR, « La philosophie et la spécificité du langage religieux », *Revue d'Histoire et de Philosophie religieuse* 55, 1975, pp. 13-26 ; IDEM, « Parole et symbole », *Revue des sciences religieuses* 49, 1975, pp. 142-161.

¹³ Henri DERROITTE, « Symbole et catéchèse », dans IDEM – Maurice QUELOZ (éds.), *Langage symbolique et catéchèse communautaire*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2008, pp. 35-42 ; Maurice QUELOZ, « Initiation au langage symbolique », dans *ibidem*, pp. 13-33.

maîtres spéciaux de religion catholique dans le fondamental et professeurs de religion catholique dans le secondaire, pour comprendre leurs pratiques autour des symboles et du langage symbolique, la place qu'ils leur accordent dans le cadre de leur cours.

Ainsi, le premier objectif de cette enquête était d'établir si les membres du corps professoral parlaient des symboles et du langage symbolique à leurs élèves, mais aussi, le cas échéant, d'inventorier les *raisons* qui les pousseraient à ne pas aborder cette thématique. Si dans le secondaire, le programme prévoit de parler du symbole avec la compétence disciplinaire intitulée « Expliciter le sens des symboles et des rites », le programme du préscolaire et du primaire se contente de mentionner le sujet sans que cela soit une compétence à part entière. Nous voulions donc savoir dans quelle mesure les enseignants du secondaire choisissent de mobiliser, ou non, cette compétence disciplinaire et si les enseignants du fondamental font le choix de déjà travailler cette thématique avec les plus jeunes.

Le deuxième objectif de cette enquête était d'identifier *comment* les enseignants travaillent le symbole et le langage symbolique dans leurs classes. Comment parlent-ils des symboles à leurs élèves ? Quels types d'activités mettent-ils en place pour y parvenir ? Quelles activités sont considérées comme les plus pertinentes ?

Enfin, le troisième objectif concerne la question des *supports* de cours. En effet, les professeurs de la FWB n'ont malheureusement pas à leur disposition un grand nombre de manuels pour les accompagner à donner le cours de religion catholique. Les manuels francophones de référence actuels sont *Mosaïque*¹⁴ pour le fondamental

¹⁴ Exemple : Luc AERENS – Myriam DAMAY (éds.), *Mosaïque. Cours de religion*, coll. « Mosaïque », Louvain-la-Neuve / Bruxelles, De Boeck / Lumen Vitae, 2016.

ainsi que *Regards croisés*¹⁵ et *En quête de sens*¹⁶ pour le secondaire. Nous voulions donc savoir si pour parler des symboles, ils se tournent vers ces manuels, vers des manuels plus anciens, parfois dépassés en matière de contenus, s'ils les complètent avec des documents personnels ou si, tout simplement, ils font le choix de construire leurs séquences uniquement à partir de leurs recherches personnelles et à partir de documents propres. Il s'agit aussi ici de savoir si les professeurs sont satisfaits des manuels existants, s'il est opportun de leur en proposer de nouveaux, se consacrant particulièrement au symbole et au langage symbolique en l'occurrence.

3. Retour sur l'enquête

3.1 Profils des participants

Avant de parler des réponses recueillies grâce à notre questionnaire, faisons un point sur le profil des 88 participants.

3.1.1 Une majorité de femmes

Sur les 88 personnes ayant répondu à notre enquête, 66 sont des femmes et 22 des hommes soit une proportion de 75% de femmes et 25% d'hommes.

¹⁵ Exemple : Françoise ALLARD (dir.), *Face au mal et à la violence*, coll. « Regards Croisés », Bruxelles, De Boeck / Lumen Vitae, 2003.

¹⁶ Exemple : Jean BRUNELLI (dir.), *Où puiser ma sève ?*, coll. « En quête de sens », Bruxelles, Averbode / Lumen Vitae, 2018.

3.1.2 Une majorité de répondants enseignant dans le réseau libre

Tableau 1

<i>Dans quel réseau enseignez-vous ?</i>		
Libre	72	82%
Officiel	16	18%

Tableau 2

<i>À quel niveau enseignez-vous ?</i>		
Fondamental ¹⁷	30	35%
Secondaire	58	65%

Tableau 3

<i>Croisement : Dans quel réseau enseignez-vous ?</i>				
<i>À quel niveau enseignez-vous ?</i>				
	Libre		Officiel	
Fondamental	20	23%	10	11%
Secondaire	52	59%	6	7%

Le Tableau 1 nous montre que 72 répondants, soit 82%, enseignent dans le réseau libre contre 16, soit 18%, dans le réseau officiel. Une majorité significative des répondants de cette enquête enseignent donc dans l'enseignement libre catholique.

Le Tableau 2 montre que sur les 88 personnes interrogées, 30, soit 35%, donnent cours dans le fondamental et 58, soit 65% sont dans le secondaire. Près de 2/3 des personnes ayant répondu à notre enquête enseignent donc dans le secondaire.

En croisant les deux premiers Tableaux, nous parvenons au Tableau 3 et nous pouvons constater que la catégorie majoritaire dans cette

¹⁷ L'enseignement fondamental rassemble l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire.

enquête est le « secondaire-libre » avec 59% de représentants. La catégorie minoritaire est le « secondaire-officiel » avec seulement 7% de professeurs enseignant dans le secondaire du réseau officiel.

Nous pouvons nous demander pourquoi il existe une telle disparité entre les réponses provenant de l'enseignement officiel et de l'enseignement libre. Si nous ne pouvons pas apporter de réponses formelles, nous pouvons cependant émettre deux hypothèses.

La première hypothèse repose sur le mode de fonctionnement de l'enquête qui a peut-être favorisé ces résultats. Nous avons contacté les directions en leur demandant de transmettre l'enquête aux professeurs concernés. Si dans le libre, le cours se donne encore à raison de deux heures semaine, il ne se donne plus qu'une heure dans l'officiel. Ainsi, certains professeurs cumulent jusqu'à sept établissements scolaires différents pour avoir un équivalent temps plein. Il est alors extrêmement difficile d'établir un lien avec des collègues d'autres disciplines et *a fortiori* avec une direction. Les enseignants donnant cours de religion catholique dans le libre ont une certaine stabilité de l'emploi qui leur permet plus facilement de nouer des liens avec leur direction.

La seconde hypothèse concerne notre identité. En effet, nous avons pris contact avec les différents établissements sous les couleurs de l'UCLouvain, soit l'Université Catholique de Louvain. Or, il faut reconnaître qu'il existe encore des tensions entre les réseaux libre et officiel et, suite à quelques retours, nous avons constaté que certaines directions n'ont tout simplement pas souhaité relayer notre enquête.

3.1.3 Une majorité de professionnels installés dans leur fonction

Tableau 4

<i>Dans quelle catégorie vous situez-vous en ce qui concerne votre ancienneté comme professeur de religion ?</i>		
Moins de 5 ans	18	21%
5-10 ans	12	14%
10-20 ans	30	34%
20-40 ans	25	28%
Plus de 40 ans	3	3%

À la question « Quelle est votre ancienneté comme professeur de religion ? », 34% des répondants ont entre 10 et 20 ans d'ancienneté et 28% entre 20 et 40 ans d'ancienneté. En ajoutant les professeurs ayant plus de 40 ans d'ancienneté, nous constatons que 65% de nos répondants ont au moins 10 ans de pratique. Notre échantillon est donc constitué à deux tiers de personnes expérimentées. Les professeurs avec moins de cinq années d'ancienneté sont également bien représentés puisqu'ils sont 21%, soit un peu plus d'un cinquième des répondants, probablement encore forts de leur passion naissante pour ce métier.

La catégorie des 5-10 ans est la deuxième catégorie la moins remplie, avec seulement 14% de nos participants se trouvant dans cette catégorie. Cette baisse pourrait s'expliquer par un phénomène que nous constatons de manière générale en Belgique, dans le monde de l'enseignement, soit une baisse de motivation chez les enseignants après 3 à 7 ans d'expérience ; nous imaginons sans pour autant avoir de chiffres réels que le métier de professeur de religion catholique ne fait pas exception à cette statistique.

Notons également que le manque de professeurs de religion en formation s'accroît depuis quelques années. Il y a donc peu d'arrivées sur le marché du travail de nouveaux enseignants ayant choisi cette discipline, a priori. Par contre, dans l'enseignement libre catholique, du fait de cette pénurie, plusieurs enseignants formés dans d'autres

disciplines se voient proposer de donner quelques heures de religion afin de compléter un horaire. Certains acceptent pour quelques années, le temps que des heures dans leur discipline se libèrent dans l'établissement, d'autres s'engagent, après quelques années de pratique, à une formation complémentaire pour donner le cours de religion, le CDER, certificat de didactique de l'enseignement religieux. Ces situations expliqueraient donc également que nous ayons un chiffre moins élevé dans la catégorie des 5 à 10 ans d'ancienneté.

3.1.4 Des professionnels formés

Tableau 5

<i>Quel est votre titre de formation ?</i>		
Baccalauréat instituteur préscolaire ¹⁸	3	3%
Baccalauréat instituteur primaire ¹⁹	24	27%
Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur ²⁰	35	40%
Master en théologie à finalité didactique ²¹	4	5%

¹⁸ En Belgique francophone, les Hautes Écoles libres qui proposent une formation de type court pour devenir instituteur préscolaire y intègrent une formation pour l'enseignement du cours de religion pour les enfants de 2,5 à 6 ans.

¹⁹ De la même manière que pour le baccalauréat instituteur préscolaire, les Hautes Écoles libres belges francophones qui proposent une formation de type court pour devenir instituteur primaire y intègrent une formation pour l'enseignement du cours de religion pour les enfants de 6 à 12 ans.

²⁰ L'agrégation de l'enseignement secondaire inférieur propose une formation pédagogique pour enseigner à des élèves de 12 à 15 ans. La formation pour le cours de religion fait toujours partie d'une formation touchant à une autre discipline, généralement le français. Cette formation de type court se donne en Haute École.

²¹ Le master en théologie à finalité didactique est une formation universitaire, de type long, qui oriente la formation théologique vers l'enseignement de la religion pour les élèves de 12 à 18 ans.

CDER fondamental ²²	1	1%
CDER secondaire	14	16%
Autres	7	8%

Ce tableau montre que 92% des enseignants ayant participé à l'enquête ont suivi une formation préparant à l'enseignement du cours de religion catholique. En réalité ce chiffre monte à 100% quand on regarde le détail des 7 participants ayant répondu « autres ». Certains sont licenciés et agrégés²³ en sciences religieuses, d'autres en philologie biblique, plusieurs ont suivi un certificat en complément de formations. Les personnes ayant répondu « autres » ont toutes un titre que nous avons proposé pour le Tableau 5. En répondant « autres », ils ont voulu être plus complets en précisant l'ensemble de leurs diplômes obtenus. Nous pouvons donc dire que l'ensemble des répondants ont suivi au moins une formation de minimum 30 crédits sur la question religieuse.

²² Le CDER, Certificat de didactique de l'enseignement religieux, est une formation proposée à des enseignants possédant déjà un titre pédagogique afin de compléter leur formation initiale par les spécificités du cours de religion catholique. Cette formation est proposée pour l'enseignement fondamental comme pour l'enseignement secondaire.

²³ Alors que depuis le décret de Bologne en 2004, les formations universitaires comptent 5 années (3 années de baccalauréat et 2 années de master), dont la dernière année peut être l'année de formation à finalité didactique, les enseignants formés avant 2004 avaient une formation disciplinaire de 4 années (2 années de candidature et 2 années de licence) et poursuivaient avec une année complémentaire d'agrégation pour l'enseignement en secondaire supérieur. Nous pouvons donc considérer que les licenciés agrégés ont une formation similaire aux masters à finalité didactique.

3.1.5 Des répondants couvrant l'ensemble de la vie scolaire belge

Tableau 6

<i>Dans quelles années enseignez-vous actuellement ?</i>							
	Précolaire	1 ^{er} P.	2 ^e P.	3 ^e P.	4 ^e P.	5 ^e P.	6 ^e P.
Fondamental	4	23	17	20	22	19	17

Tableau 7

<i>Dans quelles années enseignez-vous actuellement ?</i>							
	1 ^{er} S.	2 ^e S.	3 ^e S.	4 ^e S.	5 ^e S.	6 ^e S.	7 ^e S.
Secondaire	23	26	28	28	30	27	8

Comme les Tableaux 6 et 7 le montrent, l'ensemble des personnes interrogées couvre l'entièreté de la vie scolaire belge. Le Tableau 7 montre qu'il y a légèrement plus de répondants donnant cours dans le secondaire supérieur, soit de la quatrième à la sixième²⁴.

Ainsi nous pouvons retenir cinq caractéristiques :

- Une majorité de répondantes sont des femmes.
- La majorité des répondants enseignent dans le secondaire libre.
- Les répondants sont majoritairement des professionnels installés dans leur fonction.
- Ils sont tous formés.
- L'ensemble de la vie scolaire de la FWB est couvert par celles et ceux qui ont répondu à notre enquête.

²⁴ En FWB, la septième année n'est proposée qu'aux élèves ayant suivi une formation professionnelle. Elle est facultative, mais leur permet d'obtenir le CESS, Certificat d'enseignement secondaire supérieur, qui ouvre les portes aux études supérieures. Les filières générales et techniques débouchent sur le CESS.

Maintenant que nous avons présenté les différents profils des participants, passons au cœur de l'enquête sur l'emploi, ou non, du symbole et du langage symbolique chez les professeurs de religion.

3.2 Ceux qui choisissent de ne pas travailler la question du symbole et du langage symbolique

Tableau 8

<i>Travaillez-vous la question du symbole ou du langage symbolique avec vos élèves ? Résultats pour le fondamental et le secondaire</i>				
	Oui	Non	Oui	Non
Fondamental	22	8	25%	9%
Secondaire	51	7	58%	8%
Total	73	15	83%	17%

Tableau 9

<i>Travaillez-vous la question du symbole ou du langage symbolique avec vos élèves ? Résultats pour le fondamental</i>		
	Oui	Non
Fondamental	73%	27%

Tableau 10

<i>Travaillez-vous la question du symbole ou du langage symbolique avec vos élèves ? Résultats pour le secondaire</i>		
	Oui	Non
Secondaire	88%	12%

À la question « Travaillez-vous la question du symbole ou du langage symbolique avec vos élèves ? », une majorité d'enseignants ont répondu positivement. Fondamental et secondaire confondus, nous obtenons 83% de réponses positives contre 17% de réponses négatives. Nous constatons que 73% des réponses positives viennent du fondamental et que 88% proviennent du secondaire. Autrement dit, 27% des enseignants du fondamental déclarent ne pas travailler la question du symbole contre seulement 12% dans le secondaire. La

question du symbole et du langage symbolique semble, a priori, être plus travaillée dans le secondaire que dans le fondamental.

Pourquoi relevons-nous une différence de 15% entre les pratiques du fondamental et du secondaire ?

Tout d'abord, nous pourrions émettre l'hypothèse qu'il est peut-être plus aisé de parler de symbole et de langage symbolique à des élèves plus âgés qu'à des plus jeunes. Et pourtant lorsque l'on observe le développement des enfants, le langage symbolique est présent depuis le plus jeune âge. Néanmoins, cette approche du symbole doit rester naturelle. Il n'est pas nécessaire pour les plus jeunes enfants d'expliquer les symboles dans leur finesse et l'ensemble de leurs spécificités, l'enseignant peut laisser les enfants entrer dans le monde symbolique sans tout expliquer. Cette démarche peut cependant apparaître comme contre nature pour les enseignants dont la fonction est précisément d'expliquer. Si cette hypothèse se révèle être pertinente, l'âge du secondaire est alors plus à même de comprendre la finesse des mots, des gestes ou des actes symboliques.

Aussi, le programme de l'enseignement secondaire se construit autour de plusieurs compétences²⁵ dont l'une, « expliciter les sens des symboles et des rites », vise précisément la question des symboles et par extension, du langage symbolique. Travailler la question

²⁵ Le programme du cours de religion de l'enseignement secondaire se construit autour de cinq compétences terminales (formuler une question d'existence – élargir à la culture – comprendre le christianisme en ses trois axes – organiser une synthèse porteuse de sens – communiquer) et de onze compétences disciplinaires (lire et analyser les textes bibliques – décoder le mode de relation aux religions – pratiquer l'analyse historique – interroger et se laisser interroger par les sciences et les sciences humaines – pratiquer le questionnement philosophique – discerner les registres de réalité et de langage – expliciter le sens des symboles et des rites – construire une argumentation éthique – pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel – explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique – discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine).

symbolique dans le secondaire relève donc d'une compétence disciplinaire à part entière. A contrario, le programme de l'enseignement fondamental, qui se construit autour de quatre grandes compétences²⁶, ne propose pas directement de compétence relevant de la question du symbole même s'il propose des activités directement en lien avec le travail de la symbolique, comme visiter une église et découvrir ses symboles ou lire un texte biblique et en comprendre la symbolique. C'est aux enseignantes et enseignants de choisir s'ils souhaitent aborder directement la question des symboles avec leurs classes, ou non.

Tableau 11

<i>Si non, pourquoi ?</i>				
	Connaissances insuffisantes	Jeune professeur	Pas au programme cette année	Jugé non pertinent
Fondamental	4	1	3	2
Secondaire	2	1	5	0

Les professeurs ayant répondu par la négative à la question précédente ont été directement redirigés vers une question subsidiaire à savoir « Si non, pourquoi ? ». Nous ne leur avons pas proposé de choisir entre différentes réponses préétablies, ils pouvaient rédiger ce qu'ils souhaitaient, sans limites de signes. La lecture des différentes réponses a fait émerger quatre types de catégories de raisons distinctes : ceux qui considèrent que leurs connaissances sont insuffisantes, ceux qui viennent de commencer et qui ne se sentent pas à l'aise sur ces questions pour différentes raisons, ceux qui n'abordent pas cette thématique dans le programme de leur cours et enfin ceux qui jugent qu'il n'est pas pertinent de voir cette matière avec leurs

²⁶ Le programme de religion de l'enseignement fondamental met en évidence quatre grandes compétences : pratiquer les Écritures – comprendre et exprimer la foi de l'Église – comprendre et exprimer les diverses composantes de la vie chrétienne – s'initier à un agir chrétien responsable.

élèves. En fonction de leurs réponses, nous les avons classés dans une ou plusieurs de ces catégories. Par exemple, une des répondantes explique : « *Je n'y suis pas formée et je travaille d'autres éléments* »²⁷. Avec notre classification, elle se retrouve à la fois dans la catégorie « connaissances insuffisantes » et « pas au programme cette année », puisqu'elle travaille d'autres thèmes avec ses élèves.

Voici des réponses données par des enseignants afin d'illustrer chaque catégorie :

- Pour la catégorie « Connaissances insuffisantes », le répondant 12 nous dit : « *Je ne me sens pas à l'aise avec la symbolique malgré les formations suivies* »²⁸.
- Pour la catégorie « Jeune professeur », le répondant 27 témoigne : « *Étant dans ma deuxième année, mes préparations démarrent de mon background tandis que pour cette autre matière elle me demanderait un temps de recherche et investissements pour la maîtriser et l'intégrer dans mes préparations* »²⁹. Cette catégorie de « Jeune professeur » est discutable, car spécifique et située dans le temps. Pourtant cette spécification nous est apparue comme pertinente à relever. En effet, la situation des jeunes professeurs est particulièrement délicate puisque souvent ils commencent par des remplacements et se retrouvent dans des situations complexes où ils doivent jongler avec la création de cours, avec la prise en charge, parfois rapide, de nouvelles classes qu'ils ne connaissent pas, chercher de l'emploi, gérer les relations avec les administrations et les directions, etc. On pourrait défendre que cette réponse relève plutôt de la catégorie « connaissances insuffisantes », mais nous n'avons pas posé ce choix. Pour nous elle montre une autre spécificité : le manque

²⁷ Répondant 60. Les réponses ont été laissées telles quelles, nous ne les avons pas corrigées ni modifiées.

²⁸ Répondant 12.

²⁹ Répondant 27.

de temps, le manque d'expérience, peut-être aussi le manque d'investissement de la formation à ce propos.

- Pour la catégorie « Pas au programme cette année », le répondant 37 nous explique qu'il ne travaille pas la question du symbole « *[P]arce que cela ne rentre pas nécessairement dans mes thématiques* »³⁰, affirme-t-il.
- Et enfin pour la catégorie « Jugé non pertinent », le répondant 51 nous dit : « *Avant de travailler les symboles, il me semble important de découvrir des textes et la culture chrétienne* »³¹.

En analysant les réponses données à la question « Si non, pourquoi ? », nous avons eu la réponse suivante : « *Je parle des symboles (qui rassemblent au contraire du diabolique qui divise) de nos vies, des textes religieux, mais pas dans une séquence propre* »³². Cette réponse montre les limites d'une question binaire. La personne ayant répondu non fait donc partie des 17% affirmant ne pas travailler les symboles, or elle indique bien travailler les symboles dans le cadre de son cours. À la lecture des autres réponses, on peut constater que ce non est parfois relatif et sûrement pas définitif. Parfois, les enseignants en parlent d'autres années et certaines réponses se contredisent.

Si aucun des répondants donnant cours dans le secondaire considère qu'il est non pertinent de parler de symboles à des élèves du secondaire, certains enseignants du fondamental ont fait cette remarque. Comme l'exprime une des personnes interrogées, elle ne travaille pas les symboles, car pour elle cela n'a « *[Pas] de sens pour des petits (à part la croix de Jésus...)* »³³. Cette réponse est particulièrement intéressante, car, dans la première partie de la réponse, la

³⁰ Répondant 37.

³¹ Répondant 51.

³² Répondant 26.

³³ Répondant 38.

personne dit que pour elle ce n'est pas pertinent de travailler la question des symboles avec les petits. Nous pouvons nous demander pourquoi : Parce que les élèves sont trop jeunes pour comprendre ce qu'est un symbole ? Parce qu'il est trop difficile de leur expliquer ce qu'est un symbole ? Parce que cela n'a pas d'intérêt pour les élèves qu'on prenne le temps de se questionner à ce sujet ? Ensuite, cette personne fait une exception pour la croix de Jésus, en faisant suivre sa réponse de points de suspension. Nous sommes à nouveau face à un cas où une personne dit ne pas travailler le symbole, mais semble pourtant le faire. Peut-être que cette dissonance naît de la définition que la personne met derrière le mot « symbole ». ³⁴

Aussi, certains répondants affirment ne pas travailler les symboles cette année, par exemple le témoignage 33, « [ce n'est] *pas prévu dans les 3 thématiques abordées au cours de l'année* » ³⁵. Comme nous l'avons déjà dit, il n'est pas attendu des professeurs du secondaire qu'ils travaillent toutes les compétences disciplinaires chaque année. Ainsi, un professeur qui a répondu non pour cette année aurait peut-être répondu oui une autre année. En fonction de leur organisation, des classes attribuées, de l'actualité, ils varient et adaptent leurs cours et parlent ou non des symboles. Il faudrait donc les recontacter pour en savoir davantage.

³⁴ Une prochaine contribution nous permettra de confirmer ou non cette hypothèse. En effet, nous prévoyons de poursuivre cette étude en approfondissant notamment la définition du symbole que donnent ces enseignants, mais également leurs élèves.

³⁵ Répondant 33.

3.3 Les classes travaillant la question du symbole et du langage symbolique

Tableau 13

<i>Croisement du tableau 6 et du tableau 12 : fondamental</i>							
	Pré-scolaire	1 ^{er} P.	2 ^e P.	3 ^e P.	4 ^e P.	5 ^e P.	6 ^e P.
Donnent cours	4	23	17	20	22	19	17
Affirment travailler le symbole avec les classes	2	11	9	10	13	13	14
% de ceux qui travaillent le symbole dans la classe	50%	48%	53%	50%	59%	68%	82%

Tableau 14

<i>Croisement du tableau 7 et du tableau 12 : secondaire</i>							
	1 ^{er} S.	2 ^e S.	3 ^e S.	4 ^e S.	5 ^e S.	6 ^e S.	7 ^e S.
Donnent cours	23	26	28	28	30	27	8
Affirment travailler le symbole avec les classes	14	22	18	21	22	15	3
% de ceux qui travaillent le symbole dans la classe	61%	85%	64%	75%	73%	56%	37,5%

Quelles sont les classes qui travaillent le symbole et le langage symbolique ?

Tout d'abord, nous pouvons établir que les questions relatives aux symboles et au langage symbolique sont travaillées à toutes les étapes de la vie scolaire des élèves. Cela varie évidemment d'un enseignant à l'autre, mais l'enquête montre que les symboles et le langage symbolique sont abordés à tous les âges. Si nous regardons le Tableau 13, dédié au fondamental, nous constatons, d'après les résultats obtenus, que c'est en 1^{ère} primaire que la question des

symboles et du langage symbolique est la moins travaillée, avec 48%, et que c'est en sixième primaire qu'elle l'est le plus avec 82%.

Le Tableau 14, consacré au secondaire, nous montre une autre inclination. Dans notre Tableau, ce sont les sixièmes et septièmes années qui travaillent le moins la question des symboles avec respectivement 56% et 37,5%. Les proportions les plus élevées se retrouvent en deuxième avec 85%, en quatrième avec 75% et cinquième année avec 73%.

Ainsi une tendance semble se dessiner pour le fondamental : plus un enfant grandit et passe dans les classes supérieures, plus il a de chance que les questions du symbole et du langage symbolique soient abordées. Cependant, on remarque qu'en fonction des enseignants, ces questions peuvent être abordées à tous les âges, avec plus ou moins de probabilités. Il est fortement probable que les symboles soient utilisés chez les plus jeunes pour illustrer des propos, mais qu'ils soient travaillés et décryptés en profondeur avec les plus grands. Cette tendance à la hausse en fin de primaire, ne semble pas se confirmer, en tout cas dans le cadre de notre enquête, dans le secondaire. Il faudrait plus de données pour infirmer ou confirmer cette tendance.

3.4 Comment les enseignants travaillent-ils le symbole et le langage symbolique dans la classe ?

Tableau 15

<i>Comment parlez-vous des symboles à vos élèves ? Quel type d'activités mettez-vous en place ?</i>		
Activité	Fondamental	Secondaire
Définition	1	5
Images	3	5
Visites	0	3
Jeux	3	1
Vidéos	3	1
Chansons	1	4

Bible	7	15
Art	1	7
Textes	8	8
Discussion	7	5

Tableau 16

<i>Comment parlez-vous des symboles à vos élèves ? Quel type d'activités mettez-vous en place ?</i>		
Matière	Fondamental	Secondaire
Langage	1	10
Sacrements	1	11
Rites	0	10
Religions	2	2
Alliance	1	1
Fêtes	0	5
Mort	0	2
Béatitude	0	2

Dans l'enquête, nous avons posé la question suivante : « Comment parlez-vous des symboles à vos élèves ? Quel type d'activités mettez-vous en place ? » dans le but de mieux comprendre comment les enseignants travaillent la question des symboles avec leurs classes, soit notre deuxième objectif. L'espace réponse était libre et sans contrainte. Lorsque nous avons dépouillé les différentes réponses, nous avons constaté que certains nous donnaient des éléments concernant les activités qu'ils mettent en place : par exemple une visite, un jeu, la lecture d'un texte biblique, etc., alors que d'autres nous ont explicité la matière qui leur permet de parler du symbole et du langage symbolique comme les sacrements, les fêtes religieuses, la mort, etc. Nous avons donc choisi de travailler en organisant deux Tableaux, un relatif aux activités, le Tableau 15, et un autre relatif aux matières, le Tableau 16.

En fonction de ces différentes réponses obtenues, nous avons fait émerger dix activités qui sont particulièrement revenues. Se limiter à un terme est évidemment réducteur et il peut toujours y avoir une

compréhension polysémique des termes. Nous avons fait ce choix d'une terminologie étendue pour nous donner une idée de l'ordre d'importance des différentes pratiques.

Le support revenant le plus est la Bible. Un des répondants explique de manière assez détaillée dans quelle mesure la Bible est un outil de référence : « Après avoir vu un texte biblique (récit, mime, bricolage, chant, etc. pour bien le retenir) j'organise un "Nous réfléchissons" qui permet aux élèves de dire ce qu'ils ont aimé ou pas, leurs réflexions, liens avec la vie ou ce qu'ils trouvent bizarre. Ce qui permet très souvent de comprendre le sens symbolique des textes bibliques. »³⁶ Ou encore : « En 4^{ème} [...] nous analysons les Béatitudes (Mt 5, 3-12) et en relevons les symboles ("Heureux ceux qui pleurent" n'est pas juste ceux qui sont tristes mais ceux qui ont de l'empathie vis-à-vis de leurs prochains...). En 3^{ème}, nous voyons les différents types de violence dont la violence symbolique. Les élèves doivent pouvoir la repérer parmi diverses images de violence ou pouvoir donner un exemple (une situation violente). Nous voyons également le texte du livre de la Genèse 4 avec Cain et Abel et nous en relevons tous les symboles. De même pour les "10 commandement" dans les livres de l'Exode et du Deutéronome »³⁷. La lecture de passages bibliques, aussi bien dans le fondamental que dans le secondaire, offre une occasion particulière d'aborder les symboles.

Les discussions entre élèves et professeur sont revenues à plusieurs reprises, aussi bien dans le fondamental que dans le secondaire, comme nous pouvons le lire dans les réponses : « [la]Lecture et interprétation de passages de la Bible, questions ouvertes et débat en classe sur la question symbolique du sacrifice (humain, animal avec par exemple la corrida, le harcèlement dans la culture populaire, etc.) »³⁸. L'approche ludique semble, au vu des résultats de cette

³⁶ Répondant 59.

³⁷ Répondant 64.

³⁸ Répondant 45.

enquête, être plutôt privilégiée dans le fondamental. A contrario, toujours dans le strict cadre de l'enquête, il n'y a que des répondants du secondaire qui ont indiqué faire des visites. Comme explique une des personnes interrogées : « Visite des lieux des cultes avec les élèves d'autres religions suivie de débats en classe (cathédrale catholique, mosquée, église protestante, église orthodoxe, la synagogue juive.....) pour voir les ressemblances, les différences, l'importance et leur rôle... »³⁹.

Si nous nous déplaçons maintenant vers les matières et le Tableau 16, nous constatons que la question du langage revient particulièrement dans le secondaire lorsqu'il est question de symbole et de langage symbolique. Toujours pour ce qui est du secondaire, travailler le symbole semble souvent passer par un travail autour des sacrements et des rites. Comme l'exprime un répondant : « *Les symboles sont principalement évoqués dans le cadre de la liturgie et des sacrements.* »⁴⁰

3.5 Les supports de cours pour parler des symboles et du langage symbolique

Tableau 17

<i>Quelles ressources et références utilisez-vous pour parler des symboles à vos élèves ?</i>		
	Fondamental	Secondaire
<i>Mosaïque</i>	12	0
<i>Regards croisés</i>	0	6
<i>Internet</i>	8	9
<i>Revue</i>	8	11
<i>Auteurs</i>	2	8
<i>Cours suivis</i>	2	7
<i>Photos</i>	1	2

³⁹ Répondant 13.

⁴⁰ Répondant 61.

Vidéos	2	12
Livres	6	14
Médias	0	3
Programmes	1	3
BD	1	2
Bible	5	4

La question posée dans l'enquête était la suivante : « Quelles ressources et références utilisez-vous pour parler des symboles à vos élèves ? » À nouveau, les réponses étaient libres. Nous avons employé la même méthodologie que précédemment et avons classé les réponses en fonction des références utilisées.

Le Tableau 17 montre que pour le fondamental, la ressource la plus citée est *Mosaïque*, le principal livre de référence du cours de religion catholique pour le fondamental. A contrario, le principal manuel de référence pour le secondaire, *Regards croisés* n'arrive qu'en septième position dans le secondaire, loin derrière les revues, les vidéos, les livres et les cours suivis par les professeurs eux-mêmes.

Pour le fondamental, nous avons en deuxième position, ex æquo, *internet* et les revues et en troisième place, les livres. Suivent la Bible, des auteurs, les cours suivis, des vidéos, des photos, le programme du cours et la BD. En ce qui concerne le secondaire, c'est l'emploi de livres comme ouvrages références qui a été le plus souvent cité. En deuxième position, nous trouvons l'emploi de vidéos et le recours à la Bible, aux médias et au programme ou à des BD et photos semble être plus secondaire. Derrière le terme de revues assez large, voici les différences références que nous avons obtenues : *Astrapi*, *Vers l'eucharistie*, *Naomi*, *Magnificat*, *Théobule*, *Pomme d'Api Soleil*, *Philéas* et *Autubule*, *Dimanche*, *Le Monde des Religions*, *Reflets*, *Fêtes et saisons*, *La Croix* et *Lumen Vitae*, soit beaucoup de revues catholiques ou du moins proposant un contenu d'analyse du religieux. Le fait que *Regards croisés* arrive si loin dans les références citées pose question. Quelles en sont les raisons ? Le

manuel est-il inadapté, sur la forme⁴¹ ou sur le fond ? Les professeurs ne trouvent-ils pas ce qu'ils y cherchent ? Le connaissent-ils seulement ? Est-ce que proposer un nouveau manuel serait pertinent ?

4. Conclusion

Pour conclure, nous retiendrons trois éléments majeurs. Premièrement, cette enquête nous confirme que les questions relatives aux symboles et aux langages symboliques sont travaillées au sein des cours de religion catholique de la FWB, aussi bien dans le fondamental que dans le secondaire. Le symbole n'est pas laissé pour compte dans la multitude des compétences et des thèmes que les enseignants peuvent aborder. Au vu des pourcentages auxquels nous arrivons avec les Tableaux 13 et 14, nous avons pu constater que les chances qu'un élève entende parler des symboles lors de sa vie scolaire sont importantes.

Deuxièmement, même si nous devons reconnaître que la question concernant les activités manquait peut-être de précisions, nous avons pu établir que les enseignants proposaient un panel d'activités diverses et variées : que s'il y a des textes et des discussions, il y a aussi des approches ludiques et des visites qui sont proposées.

Troisièmement, l'enquête nous confirme que les professeurs de religions sont laissés fort « seuls ». Si le manuel *Mosaïque* semble être bien utilisé dans fondamental, ils sont très peu à se référer à *Regards croisés* dans le secondaire.

Dans le cadre de cette communication, nous avons exposé les premières constatations que nous avons pu établir. Afin de respecter les contraintes attachées au colloque et à l'ouvrage, l'ensemble de nos

⁴¹ *Regards croisés* est une série de livres. Avec un seul livre, on ne parcourt pas l'ensemble du programme, on travaille une thématique ou un thème. Il existe par exemple un *Regards croisés* sur l'homme et l'environnement, un autre sur la thématique « habiter le corps », etc.

résultats n'ont pas pu être présentés. Ceci étant dit, suite à nos découvertes, nous souhaitons poursuivre ce projet. Ainsi, cette enquête constitue une première étape d'un projet « symbole » plus vaste que nous allons continuer à déployer. En effet, nous aimerions retourner interroger certains enseignants qui nous ont laissé leurs coordonnées pour mener des entretiens, et poursuivre en interrogeant leurs élèves. Le but serait de comparer les réponses des professeurs et des élèves, pour voir la continuité de l'enseignement que le professeur pense transmettre et ce qui est effectivement compris et reçu par l'élève.

Synthèse

Cet article présente les premiers résultats d'une enquête menée par le CRER – Centre de recherche Éducation et Religion de l'UCLouvain sur la thématique du symbole auprès des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Avec cette enquête, nous avons cherché à déterminer si les enseignants parlent des symboles et du langage symbolique à leurs élèves. Des raisons qui les poussent, ou non, à le faire. Cette enquête a été l'occasion de poser la question des méthodes employées pour travailler le symbole et le langage symbolique avec les élèves ainsi que celle des supports de cours utilisés par les enseignants pour élaborer leurs cours.

CHAPITRE VII

RÉCIT BIBLIQUE, SYMBOLE ET IDENTITÉ CITOYENNE.

ÉLÉMENTS DE RENOUVELLEMENT DU COURS DE RELIGION DANS UNE SOCIÉTÉ SÉCULARISÉE

Jean-Paul NIYIGENA

Introduction

Notre contribution porte sur le thème « Récit biblique, symbole et identité citoyenne. Éléments de renouvellement du cours de religion dans une société sécularisée ». Notre recherche s'inscrit dans une volonté de repenser le cours de religion à partir des valeurs citoyennes chères aux jeunes des sociétés sécularisées telles que l'égalité, la liberté, la justice, etc. Les récits bibliques constituent un domaine à partir duquel nous réfléchissons sur les pistes d'un apport du cours de religion à la formation de l'identité citoyenne. Dès lors, nous situons notre propos entre la pédagogie religieuse, la théologie publique (*public theology*) et la philosophie politique.

Que le cours de religion en particulier ou la religion en général s'engagent dans une démarche de formation à la citoyenneté, cela ne devrait pas être une option. Henri Pena-Ruiz identifie, dans ce sens, deux raisons principales qui justifient l'implication de la religion dans la formation aux valeurs citoyennes. D'une part, il y a le fait que « la connaissance des autres cultures permet de viser l'universel

en pratiquant un décentrement critique »¹. Ceci signifie que l'école qui ne s'ouvre pas à d'autres cultures a des difficultés à construire le sens critique. D'autre part, la connaissance « des œuvres et des grandes représentations du passé fait comprendre le présent d'un point de vue généalogique, et lui donne la profondeur qu'un traitement médiatique de l'actualité tend trop souvent à méconnaître »². Dans ce sens, la contribution de la religion dans la formation des valeurs citoyennes permet aux élèves de prendre du recul par rapport à d'autres sources d'informations et d'éducation.

Dans la littérature existante, il est à remarquer que le cours de religion a eu deux principaux objectifs selon les époques et les sociétés. En effet, il y eut un moment où le cours de religion était une catéchèse, c'est-à-dire orientée vers la foi des enfants. « Les catholiques voient avant tout dans les écoles un moyen pour atteindre leur objectif religieux, qui est la conversion de la population au catholicisme. »³ Dans les sociétés occidentales, la sécularisation a poussé le cours de religion à se redéfinir. Cela a donné lieu à plusieurs tentatives visant à rendre le cours de religion légitime à l'école. On peut citer, entre autres, par exemple au Québec, l'affirmation selon laquelle « l'enseignement religieux à l'école sera de plus en plus axé sur le développement intégral de la personne en vue de son bien-être et de son épanouissement »⁴. Ailleurs, comme en Belgique francophone, le cours de religion a revêtu, surtout en secondaire, des accents citoyens avec l'introduction à des compétences sur le dialogue

¹ Henri PENA-RUIZ, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard, 2003, p. 122.

² *Ibidem*.

³ Roger HEREMANS, *L'éducation dans les missions des Père Blancs en Afrique centrale (1879-1914). Objectifs et réalisations*, Bruxelles, Nauwelaerts, 1983, p. 33.

⁴ Jacques TREMBLAY, « Pourquoi et comment raconter des histoires bibliques ? », dans IDEM (dir.), *La force symbolique des histoires. Pour une croissance humaine et spirituelle des jeunes*, Montréal, Médiaspaul, 1998, p. 94.

entre la foi chrétienne et d'autres convictions⁵. Cela préoccupe également le cours de religion en Croatie par exemple, où la question de la reconnaissance de la différence est travaillée⁶. En Afrique, dans les anciennes colonies belges, le cours de religion cherche à se redéfinir face aux défis issus des mutations socioculturelles liées à la mondialisation et à la sécularisation⁷.

Notre réflexion cherche à répondre à la question suivante : « En quoi le cours de religion, sur base des récits bibliques, peut-il contribuer à la formation de l'identité citoyenne dans les sociétés sécularisées ? » Pour tenter de répondre à cette question, nous répartissons cet exposé en trois moments. Premièrement, nous aborderons la question de la sécularisation dans son rapport avec la religion chrétienne à partir des écrits de Charles Taylor. Deuxièmement, nous tenterons de comprendre les récits à partir d'auteurs tels que Paul Ricœur, Jean-Marc Ferry, Alexis Kagame, Paul Tillich et André Wénin en dialogue avec les exégètes de la méthode narrative. Ces deux parties nous fourniront des éléments conceptuels pour proposer, en guise de conclusion, des pistes pour un cours de religion capable de contribuer à la formation de l'identité citoyenne à partir des récits bibliques.

⁵ Henri DERROITTE, « La prise en compte du pluralisme religieux au cours de religion catholique en Belgique francophone », dans Arnaud JOIN-LAMBERT, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, Bruxelles, Lumen vitae, 2006, pp. 83-84 ; Henri DERROITTE, « Cours de religion et citoyenneté en Belgique », dans IDEM – André FOSSION (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel*, Bruxelles, De Boeck, 2015, pp. 29-51.

⁶ Ana Thea FILOPOVIC, « Pedagogy of Recognition and Religious Education in Schools », dans Jean-Paul NIYIGENA (dir), *Religions et défis actuels de l'école*, Bruxelles, Éditions jésuites, 2019, pp. 285-304.

⁷ Jean-Paul NIYIGENA, *Les professeurs du cours de religion dans les écoles catholiques au Rwanda. Quelle formation et quelle organisation pour quels objectifs ?*, Kigali, Pallotti Presse, 2018.

1. Sécularisation et valeurs citoyennes : interrogations pour le cours de religion

1.1 Sécularisation et valeurs citoyennes

Bien que certaines valeurs dites « citoyennes » soient apparues avant le christianisme, comme on peut le remarquer dans la Grèce antique où seuls les « citoyens » étaient libres et égaux et pouvaient participer au gouvernement de la cité, il n'en est pas moins important de mentionner que les valeurs citoyennes se sont étendues récemment à toute la population⁸, par le biais de l'évolution historique de la sécularisation.

Or, il est nécessaire de comprendre que la sécularisation s'est formée dans le sillage d'un changement de paradigme au niveau de la place de la religion dans la société occidentale. Il s'agit d'un « phénomène historique selon lequel les différents domaines et institutions de la société s'émancipent de la tutelle religieuse »⁹. Selon Charles Taylor, « [I]l y a quelques siècles de cela, Dieu était présent en ce sens dans toute une série de pratiques sociales – et non pas seulement politiques – et à tous les niveaux de la société [...]. Dans ces sociétés, vous ne pouviez pas vous engager dans la moindre activité publique sans "rencontrer Dieu" [...]. La situation est tout autre aujourd'hui. »¹⁰ La religion n'est plus présente dans tous les domaines ; elle ne joue plus le même rôle dans nos sociétés qu'il y a quelques siècles. Cette éclipse progressive du religieux peut être

⁸ Louis CARRÉ, « Repenser la citoyenneté sociale entre dépendance et autonomie », dans Jean-Michel COUNET (dir.), *La citoyenneté. Actes du XXXIV^{ème} congrès de l'association des sociétés de philosophie de langue française (ASPLF), Louvain-la-Neuve / Bruxelles 21-25 août 2012*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2015, pp. 895-906, ici p. 897.

⁹ Micheline MILOT – Fernand OUELLET, « Introduction », dans IDEM (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 13.

¹⁰ Ch. TAYLOR, *L'âge séculier*, Paris, Seuil, 2011, p. 13.

perçue comme étant un affaiblissement de la religion et cela a des conséquences sur la manière dont le cours de religion est perçu aujourd'hui dans nos sociétés sécularisées.

Comme l'affirme le cardinal Joseph De Kesel¹¹, l'Église catholique, loin de se battre contre la sécularisation, doit s'engager à assurer sa présence dans cette réalité politique et socioculturelle qu'est la sécularisation. C'est dans ce sens que nous cherchons à penser quelques points positifs de ce phénomène qui interpellent le cours de religion, et plus particulièrement la place des récits bibliques.

Dans ses travaux sur ce registre, Charles Taylor reconnaît que l'évolution de la place de la religion a joué un rôle important dans l'avènement de la sécularisation dans les sociétés occidentales. Parler de cette réalité revient à évoquer, d'une certaine manière, la religion. La généalogie de la sécularisation, telle que Charles Taylor la présente, rend compte de cette réalité historique. À côté de cela, la sécularisation se pose comme un phénomène dont le positionnement religieux et théologique doit tenir compte, comme une réalité socio-culturelle.

Dès lors, dans la perspective de la généalogie du phénomène, Taylor concentre son analyse sur un aspect intra-chrétien qui a bouleversé l'histoire occidentale, à savoir la Réforme. À celle-ci, il attribue quelques éléments dont le rôle reste capital dans le changement gigantesque intervenu dans l'histoire de la civilisation occidentale. En premier lieu, la naissance du protestantisme et ses principes ont posé les bases de ce que l'on appelle la sécularisation.

« La Réforme protestante a été l'une des forces les plus puissantes qui œuvrèrent contre la magie en faveur d'une vision désenchantée du monde ; elle s'est toujours montrée très méfiante à l'égard de ces jeux avec des forces occultes. [...] En fait, les réformateurs ont

¹¹ Joseph DE KESEL, *Foi et religion dans une société moderne*, Paris / Namur, Salvator, 2021.

souvent assimilé les sacrements de l'Église catholique à des pratiques magiques et ils les ont condamnés dans les mêmes termes. »¹²

La sécularisation trouve ses racines dans le désenchantement du monde opéré par la Réforme. Il n'y aurait donc pas de domaines particulièrement investis plus que d'autres. « La Réforme étant reconnue comme une machine à désenchanter, [...] [E]lle a dû passer par des efforts de réorganisation des sociétés. »¹³ Cette réorganisation concerne également les individus dans la mesure où ceux-ci sont marqués par l'exercice de leur volonté et de leur liberté, d'où découle « un sentiment de pouvoir, de puissance, la capacité d'ordonner le monde et nous-mêmes »¹⁴.

En deuxième lieu, on constate les divergences sur l'interprétation de la Bible ainsi que les querelles que cela a occasionnées au sein du christianisme. La liberté pour chaque individu d'accéder au sens de la Parole de Dieu (Écritures) fut un fondement majeur de la liberté individuelle moderne dans le sens où la hiérarchie tombe. Cette liberté va de pair avec le recouvrement de l'égalité de tous devant Dieu. « Nous voulions que toutes les classes sociales jouissent de ce qui était auparavant le privilège des riches. »¹⁵ Dans ce sens, il n'y a « aucune raison d'exclure quiconque comme hérétique ; sa philanthropie est donc universelle »¹⁶.

En troisième lieu, et c'est le point qui est le plus important pour notre réflexion en ce qui concerne la sécularisation, le fruit mûr qui en résulte dans le sens de la mentalité et de l'auto-compréhension de nos contemporains se retrouve dans un certain nombre de valeurs qui marquent nos sociétés. À cet effet, Charles Taylor fait remarquer

¹² Charles TAYLOR, *L'âge séculier*, p. 249.

¹³ *Ibidem*, p. 144.

¹⁴ *Ibidem*, p. 529.

¹⁵ *Ibidem*, p. 707.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 955-956.

que les sociétés contemporaines occidentales et celles qui s'en inspirent par la voie de la mondialisation reconnaissent « une valeur exceptionnelle à l'égalité, aux droits, à la liberté et au soulagement de la souffrance »¹⁷. Ces valeurs constituent un sous-bassement culturel des sociétés sécularisées.

Ces valeurs d'égalité, de liberté, de justice, d'un humanisme universel sont des valeurs chères à nos contemporains. La théologie doit, avant de s'en emparer, prendre conscience qu'elles ont été acquises la plupart du temps à l'encontre de l'Église. Cela devrait être la source d'une certaine humilité non seulement du côté de la théologie mais également de celui de l'Église. Le cours de religion, dans les sociétés sécularisées, est appelé à rompre avec le complexe de nostalgie et de défaite qui a longtemps présidé dans la position de l'Église. Les valeurs citoyennes que nos concitoyens chérissent beaucoup se présentent comme un *kairos*, dans le renouvellement du cours de religion.

Cela interpelle donc le cours de religion sur deux plans : premièrement, sa difficulté à se renouveler et à être de son temps ; deuxièmement, sa capacité à jouer un rôle extra-religieux.

1.2 Interrogations pour le cours de religion

La difficulté généralisée du cours de religion dans les sociétés sécularisées trouve ses racines en différents éléments. En effet, la mauvaise image de l'Église telle qu'elle est relatée par les médias ne rend pas le cours de religion sympathique auprès des parents et des jeunes. À côté de cela, il y a une difficulté majeure à présenter le christianisme, du moins institutionnel, sans faire allusion au passé ecclésial qui s'est, la plupart du temps, construit dans une certaine opposition aux valeurs citoyennes que les jeunes chérissent. Ceux-ci sont négativement marqués par l'histoire des croisades, de

¹⁷ Charles TAYLOR, *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil, 1998, p. 498.

l'inquisition, des guerres de religions, etc. La place réservée aux femmes dans les instances de prise de décision chez les catholiques ne rend pas non plus attractif le cours de religion confessionnelle auprès des jeunes qui sont gagnés par l'idée de l'égalité des genres. Il en est de même en ce qui concerne les positions de l'Église en matière de morale sexuelle, etc. On peut donc dire que tout ou presque oppose notre « chère » Église catholique aux valeurs citoyennes de liberté, d'égalité, etc.

De l'intérieur, on constate encore que le cours de religion ne s'est pas remis suffisamment en question dans le but de chercher à offrir le meilleur de lui-même à la société sécularisée. Le cours de religion garde son intitulé dans beaucoup de systèmes scolaires depuis longtemps. C'est le cas de la Belgique et de l'ancienne Afrique belge (Rwanda, Burundi, République Démocratique du Congo). Le doute plane toujours sur lui et il est perçu, par beaucoup, comme une sorte de catéchèse voilée. Malgré ses évolutions, le cours de religion n'a pas réussi à se faire une place dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'école. D'ailleurs, son intitulé trahit une certaine nostalgie et une certaine volonté d'un christianisme triomphant, prétendant englober toute religiosité, du moins dans les pays où l'on parle encore de cours de religion. Au Québec et en Grande Bretagne, le processus consistant à renommer le cours de religion a été réalisé¹⁸.

Les jeunes sensibles aux valeurs de l'égalité et de la liberté comprennent mal comment ce cours reste centré sur les données chrétiennes. Leur ouverture au monde, comme une valeur citoyenne, les rend plus sensibles à la différence à tel point que le cours de religion chrétienne intéressant devrait être celui qui est ouvert et qui est en dialogue avec d'autres convictions. D'après l'enquête belge réalisée auprès des élèves par le Centre de Recherche Éducation et Religions

¹⁸ Micheline MILOT – Fernand OUELLET, « Introduction » à *Religion, éducation et démocratie*, p. 11. C'est le cas également en Suisse romande où désormais il s'appelle généralement « Éthique et sciences des religions » [note des éditeurs].

de l'Université catholique de Louvain, « les élèves semblent apprécier ce climat de tolérance des avis partagés et de la possibilité de s'exprimer librement »¹⁹. À cet égard, malgré les avancées réalisées par le Concile Vatican II en matière de dialogue avec d'autres religions, je fais ici référence au document conciliaire *Nostra aetate*²⁰, le cours de religion n'a pas développé suffisamment ce dialogue, auquel la Congrégation pour l'Éducation catholique nous appelle de plus en plus ces derniers temps²¹.

La position du cours de religion ne facilite pas non plus son efficacité. En effet, le cours de religion confessionnelle est de nature à être au carrefour de trois sphères. Il se situe entre l'Église, la société et l'Université. Or, du côté de l'Église, il est nécessaire de faire remarquer que les pasteurs ne s'intéressent pas de la même manière au cours de religion qu'à la catéchèse. La pastorale catholique étant encore centrée sur la paroisse, comme lieu des sacrements, elle donne la priorité à la catéchèse. Or, le cours de religion se montre original dans la mission de l'Église. Car « seul le cours de religion est le lieu grâce auquel l'Église a l'opportunité de s'adresser aussi bien aux élèves catholiques qu'aux élèves non catholiques à travers l'exercice noble et nécessaire de l'articulation entre la foi et la raison »²². Cependant, la réalité du terrain, dans certains systèmes scolaires,

¹⁹ Diane DU VAL D'EPREMESNIL, « Le sens de la vie », dans IDEM – Henri DERROITTE (dir.), *Un cours de religion pour quoi ? Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, pp. 17-67, ici p. 38.

²⁰ VATICAN II, *Nostra aetate*, Déclaration sur les relations de l'Église avec les religions non-chrétiennes, Rome, 1965.

²¹ CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer au dialogue interculturel dans l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour* (28 octobre 2013). En ligne sur : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

²² Jean-Paul NIYIGENA, *Les professeurs du cours de religion dans les écoles catholiques au Rwanda. Quelle formation et quelle organisation pour quels objectifs ?*, p. 113.

notamment au Rwanda, montre que le cours de religion est l'un des domaines que l'Église a le moins investis. Dans une Église dont la vie est centrée sur la paroisse et les sacrements, le cours de religion est facilement relégué au second plan. On peut dire que l'Église catholique, la société et l'Université ne souffriraient de rien, en termes de leur mission respective, si elles cessaient de se préoccuper du cours de religion.

1.3 Valeurs citoyennes : tremplin pour un cours de religion dans les sociétés sécularisées

En dépit des difficultés précédemment évoquées, nous estimons que le cours de religion a encore beaucoup de choses à offrir à nos jeunes dans les sociétés sécularisées marquées par les valeurs citoyennes. En effet, malgré l'attachement aux valeurs de liberté, de justice, d'égalité, d'humanisme universel, nos contemporains vivent également dans des sociétés où le populisme, le racisme, les inégalités entre les pauvres et les riches ne cessent de se manifester. Le cours de religion doit saisir cette possibilité de se mobiliser pour les valeurs citoyennes. Le fait qu'il se réalise à l'école lui confère un statut public. En effet, le cours de religion est une réalité publique et, à ce titre, il doit s'efforcer de répondre à cette dimension publique, en apportant sa contribution dans la formation du citoyen de demain.

« Il est important de constater que Habermas reconnaît que la raison publique a tendance à oublier les sans-voix, parce qu'ils ont du mal à participer à la table de la raison communicationnelle ; il note qu'à cet égard ce sont les Églises qui rappellent la présence ignorée, cachée ou silencieuse des personnes souffrantes, écrasées par l'injustice ou la maladie, isolées ou étouffées par les structures sociales. »²³

²³ Paul VALADIER, « Le catholicisme en face de l'âge séculier », dans Sylvie TAUSSIG (dir.), *Charles Taylor. Religion et sécularisation*, Paris, CNRS, 2014, pp. 241-251, ici p. 248.

Le cours de religion doit chercher à s'insérer dans le jeu de la formation de l'identité citoyenne des élèves en les outillant pour qu'ils comprennent et s'engagent en faveur de plus de citoyenneté.

Dans cette optique des valeurs citoyennes en accord avec l'esprit évangélique, telles que la liberté, l'égalité, la justice, etc., le cours de religion devrait être le lieu où les enfants et les jeunes s'outillent afin de, comme le dit Charles Taylor, « ne pas relâcher nos efforts pour y parvenir »²⁴. En quoi le cours de religion peut-il être le lieu de renforcement de l'identité citoyenne des élèves ? Nous nous sommes posé cette question, pour la première fois, dans le cadre du contexte post-génocide au Rwanda, ce génocide perpétré contre les Tutsis, dans un pays à grande majorité catholique et où la grande majorité de l'élite avaient bénéficié du cours de religion. C'était en même temps une évaluation du cours de religion que nous avons reçu dans notre scolarité. Notre question était la suivante : « Le cours de religion tel qu'il se présente est-il à mesure de développer l'identité citoyenne d'un jeune rwandais ?²⁵ Peut-il contribuer à l'avènement d'une meilleure société ? En quoi le cours de religion a-t-il besoin d'être retravaillé pour y parvenir ? » Ces questions restent d'actualité, également dans n'importe quelle autre société.

Alors que les valeurs citoyennes peuvent rester abstraites et porter « sur l'homme générique et ses caractéristiques universelles, non sur l'homme particulier et ses qualités spécifiques »²⁶, le cours de religion, dans le sillage des valeurs citoyennes et de la formation à l'identité citoyenne des élèves, doit par exemple aider les étudiants à s'ouvrir à la spécificité de chacun, à l'égalité non pas de principe

²⁴ Charles TAYLOR, *Les sources du moi*, p. 500.

²⁵ Jean-Paul NIYIGENA, *Les professeurs du cours de religion dans les écoles catholiques au Rwanda. Quelle formation et quelle organisation pour quels objectifs*.

²⁶ Joseph Yvon THÉRIAULT, « Les deux écoles de la démocratie », dans Micheline MILOT – Fernand OUELLET (dir.), *Religion, éducation et démocratie*, pp. 19-33, ici p. 20.

mais réelle, dans les contextes imaginaires des récits et ceux proches de la réalité. Je pense que la confrontation des jeunes aux récits bibliques est propice au développement de l'identité citoyenne. Cependant, pour que cela se concrétise, les récits doivent être abordés de façon à mettre en lumière leur portée et leur profondeur symboliques et existentielles permettant à chaque individu de mieux se connaître et de développer son originalité.

La thèse que nous vous proposons dans cette contribution consiste à affirmer que la question de l'identité citoyenne est une clé de compréhension pour repenser le cours de religion dans nos sociétés sécularisées car, à première vue, celui-ci prône les valeurs citoyennes qui sont en accord profond avec l'Évangile. Pour aller plus loin, nous suggérons de présenter et de discuter les positions de Paul Tillich, Paul Ricoeur, Jean-Marc Ferry, Alexis Kagame et André Wénin autour des récits bibliques.

Dans la perspective des valeurs citoyennes, nous assignons au cours de religion deux missions : 1) critique et 2) herméneutique. La fonction critique est à envisager dans la mesure où la liberté, l'égalité, la bienveillance universelle, la justice sont en crise à cause des phénomènes de société, tels que les problèmes de l'immigration, de la solidarité entre les peuples, de la discrimination, etc. Quant à la fonction herméneutique, il nous paraît important d'aborder les textes fondateurs du christianisme, par exemple les récits bibliques, sous le prisme narratif et symbolique de telle manière que les élèves puissent être outillés afin de construire leur identité citoyenne à travers les narrations scripturaires.

2. Symboles et récits bibliques pour la formation de l'identité citoyenne

Mettre les élèves en contact avec les récits bibliques est l'une des plus anciennes pratiques du cours de religion, car l'Écriture constitue la base du christianisme. Cependant, d'une part, toute approche des récits ne fait pas apparaître nécessairement les symboles.

D'autre part, toute approche ne peut participer à la formation de l'identité citoyenne dans le sens de la sécularisation. Dans cette partie de notre réflexion, nous allons présenter et discuter la question de la charge symbolique des récits chez Paul Ricoeur et Jean-Marc Ferry, en premier lieu ; puis nous aborderons les récits bibliques dans un rapprochement entre Paul Tillich et Alexis Kagame. Ces présentations et discussions seront menées en dialogue constant avec les considérations théologiques et exégétiques.

2.1 La charge symbolique des récits chez Paul Ricoeur et Jean-Marc Ferry

Nous avons suivi le cours de religion à l'école primaire et à l'école secondaire. Nous nous souvenons de notre enseignant, frère de la charité, qui se donnait corps et âme pour enseigner son cours à l'école primaire. Nous étudions alors les récits de l'Ancien Testament. Son objectif principal était de nous transmettre des savoirs objectifs sur les dates des événements et la localisation géographique où ceux-ci se produisaient. À l'école secondaire, nous nous rappelons également un autre enseignant, prêtre, qui nous ennuyait en nous demandant de mémoriser la liste des papes. Cela nous fait penser aux expériences des cours de religion que les étudiants nous partagent. Ceux-ci restent marqués par les exercices de coloriage réalisés ou par les vidéos visionnées.

Nous ne sommes pas opposé au fait qu'il y ait des savoirs objectifs à transmettre au cours de religion. Cependant, quand on aborde les récits bibliques pour n'en garder que les savoirs prétendument objectifs, cela pose de sérieux problèmes. C'est ce qui est relevé par André Wénin : « La représentation de l'histoire du salut qui semble émerger du récit biblique a quelque chose de linéaire qui peut entraîner le lecteur dans une certaine illusion. »²⁷ Il invite à une

²⁷ André WÉNIN, *L'homme biblique. Lectures dans le premier Testament*, Paris, Cerf, 2004, p. 19.

attention particulière lorsque nous nous rapportons aux récits bibliques pour ne pas tomber dans une lecture historico-linéaire qui nous transformerait en spectateurs d'un événement objectif. Pourtant, selon Wénin, la structure des récits bibliques entraîne facilement dans cette lecture qu'il qualifie de « naïve » et de « superficielle »²⁸.

Ricœur insiste sur le fait que tout récit est un « langage de l'aveu (et) a ceci de remarquable qu'il est de part en part symbolique, il ne parle pas de la souillure, du péché, de la culpabilité en termes directs et propres, mais en termes indirects et figurés »²⁹. Lorsqu'il s'agit des récits, Ricœur insiste sur le fait qu'il est primordial de chercher à en saisir la charge symbolique. Or, celle-ci ne se livre pas de façon objective et directe, de telle sorte qu'elle ait le même sens pour tout le monde. Car « c'est dans le texte ou le discours que le symbolisme déploie toutes ses ressources de plurivocité »³⁰. Le récit, compris dans sa dimension symbolique, provoque chez le lecteur quelque chose si et seulement si le monde du récit présente quelques similitudes avec le monde du lecteur. En cela, celui qui peut dialoguer avec le récit ne se contente pas d'identifier seulement les conditions d'élaboration du récit, mais il cherche à percevoir le monde que le texte propose. En cela, le récit est naturellement quelque chose d'engageant. Nous ne l'observons pas de loin sans que notre subjectivité ne soit sollicitée et mue. C'est à cette condition que nous nous posons devant le récit comme son interprète. « L'interprète pourra se demander dans quelle mesure ce monde met en question son propre

²⁸ *Ibidem.*

²⁹ Paul RICEUR, *Philosophie de la volonté. Finitude et culpabilité*, T. 1, *L'homme faillible*, Paris, Aubier Montaigne, 1960, p. 10.

³⁰ Etienne HIGUET, « Herméneutique phénoménologique des images chez Paul Tillich et Paul Ricœur », dans Marc DUMAS – Marc BOSS – Benoît MATHOT (dir.), *Paul Tillich et Paul Ricœur en dialogue*, Berlin, De Gruyter, 2022, pp. 139-158, ici p. 144.

monde et sa compréhension de lui-même. »³¹ La charge symbolique du récit n'a de sens que lorsqu'elle rencontre le monde du lecteur sous une forme active.

En ce qui concerne la contribution du cours de religion à la formation de l'identité citoyenne des élèves, nous pouvons en déduire que, dans le sens de Paul Ricoeur, les questions de l'égalité, de la justice, de la liberté, ne sont pas abordées par les récits bibliques de façon directe, comme cela se fait en philosophie. Cependant, la Bible compte beaucoup de récits dont le monde textuel concerne les questions de l'homme en société, telles que la justice, la valeur du plus petit, etc. Toutes ses questions sont posées, dans le récit, de façon « pré-philosophique », pour reprendre le terme cher à Ricoeur.

Le monde de la Bible ou encore les mondes de la Bible relèvent également, d'après André Wénin, du langage pré-philosophique même si celui-ci parle des relations entre Dieu et les hommes. C'est donc de cette relation que « l'Écriture témoigne, dans des termes et avec des images où se manifeste la structure éminemment symbolique de la relation entre Dieu et les hommes »³². Dans les récits bibliques, les symboles qui nous sont proposés impliquent non seulement l'homme mais aussi Dieu.

Quant à Jean-Marc Ferry, la compréhension du récit repose, selon lui, sur « les catégories de l'Événement et du Destin »³³. Dans ce sens, l'événement est ce que le récit fait apparaître comme quelque chose que l'on peut appréhender, quelque chose d'extérieur à nous, quelque chose qui advient. Cet événement raconté, dans un récit, jouit d'une certaine crédibilité sentimentale et affective, car « l'authenticité des sentiments exprimés importe évidemment davantage

³¹ *Ibidem*, p. 145.

³² André WÉNIN, *L'homme biblique*, p. 29.

³³ Jean-Marc FERRY, *Les puissances de l'expérience*, Paris, Cerf, 1991, p. 104.

que l'exactitude des faits rapportés »³⁴. En cela, le récit propose un monde qui se place en face de nous et qui sollicite notre être profond, notre manière de vivre avec les autres, de nous situer dans le monde. Dès lors, on peut dire que l'événement dont parle Jean-Marc Ferry est une expérience sensée. C'est ce sens qui intéresse plus que son historicité et sa temporalité. Les récits bibliques présentent les expériences qui soulèvent des questions humaines. Or, comme l'affirme Marc Dumas, « les expériences ouvrent à une dimension de verticalité intégrable à l'identité des êtres humains et même intégratrice de cette identité. Elles peuvent aussi contribuer à une authenticité plus grande des personnes et à l'instauration des relations inclusives avec soi-même, les autres et Dieu »³⁵. Les expériences que le lecteur des récits découvre sont de nature à l'interpeller dans sa manière de voir le monde, de se comprendre lui-même et d'être avec les autres. Tout cela participe à la formation de l'identité citoyenne, c'est-à-dire telle qu'elle soit capable d'entretenir un dialogue avec d'autres expériences que celles qui marquent son monde.

De la catégorie de l'« événement », Jean-Marc Ferry nous propose de passer à la catégorie du « Destin ». Celle-ci se distingue de la première. Elle engage un dialogue radical et fructueux avec notre monde à nous afin d'en faire partie. « La catégorie du destin, déjà plus interprétative que celle de l'événement, doit ainsi se trouver au cœur des récits structurants pour l'identité. »³⁶ Les récits ont une fonction de formation de l'identité car, grâce au monde qui est le leur, ils interrogent notre propre monde. Nous nous projetons dans le monde du récit soit pour l'admirer soit pour le contester. La charge symbolique des récits, pour Ferry, va de pair avec la charge émotionnelle. C'est à ce titre que le récit structure l'identité, non pas en

³⁴ *Ibidem*, pp. 106-107.

³⁵ Marc DUMAS, « Expérience de Dieu aujourd'hui », dans Jacques TREMBLAY (dir.), *La force symbolique des histoires*, pp. 141-163, ici p. 152.

³⁶ Jean-Marc FERRY, *Les puissances de l'expérience*, p. 106.

obtenant du lecteur un comportement pré-attendu, mais en l'invitant à questionner, à se révolter, s'émerveiller.

« Le récit devient donc objet de recherche de l'action des personnages, de leurs intrigues selon le point de vue du narrateur afin d'engager le lecteur dans le récit et dans sa recherche de sens. Le lecteur peut alors lire le récit en s'imaginant être tel ou tel personnage du récit, il peut aussi vérifier comment il réagit à ce qui se passe dans le récit. »³⁷

C'est à ce titre que le récit intervient dans la formation de l'identité. Un récit, dont nous avons fait nôtre la catégorie du destin, intègre notre monde sans s'y confondre. C'est dans ce sens que le symbole qui se dégage du récit garde une dimension toujours nouvelle pour nous-mêmes si notre vie s'y rapporte de façon profonde. La catégorie du destin fait du récit un réservoir inépuisable de sens. C'est dans cette visée que les récits bibliques sont pour certaines personnes, comme les moines et les religieux, l'objet d'une recherche de toute une vie sans que ceux-ci ne s'en lassent ni n'en épuisent le sens. En effet, comme l'affirme Jan P. Fokkelman, « lue de près, chaque page de la Bible dit d'autres choses que celles auxquelles nous nous attendons »³⁸. C'est cela, la caractéristique de la charge symbolique des récits bibliques : ils dévoilent un monde dont nous ne pouvons jamais maîtriser le sens.

2.2 Portée existentielle du langage symbolique d'après Alexis Kagame et Paul Tillich

Alexis Kagame, l'un des premiers intellectuels africains, philosophe et prêtre rwandais, s'est penché, dans l'un de ses écrits moins connus, sur la question de la place des récits bibliques. Alors que le Concile Vatican II se déroulait, il s'est attaqué à deux problèmes

³⁷ Léandre BOISVERT, « L'actualisation de la Bible », dans Jacques TREMBLAY (dir.), *La force symbolique des histoires*, pp. 75-91, ici p. 79.

³⁸ Jan P. FOKKELMAN, *Comment lire le récit biblique. Une introduction pratique*, Bruxelles, Lessius, 2002, p. 5.

majeurs qui affectent l'action évangélisatrice des missionnaires en Afrique. « L'enseignement du catéchisme, tel qu'il est universellement pratiqué même en dehors de nos Missions, se base uniquement sur la Tradition, et évite uniformément l'Écriture Sainte. »³⁹ Il déplore l'absence de l'Écriture. Mais le problème le plus important, pour lui, se situe ailleurs. Il s'agit d'une question relative à la méthode.

« Le catéchisme est présenté, en effet, par questions et réponses. Les catéchumènes apprennent ces textes par cœur : ils acquièrent une connaissance cérébrale. Et qui pis est, la méthode postule en principe le fait de la mémorisation comme un élève de premier ordre. Mais la connaissance n'est pas la vie. »⁴⁰

Kagame critique sévèrement l'approche proposée par les missionnaires.

Cependant, il convient de montrer que cette méthode a fait l'objet de critiques aussi en Occident. Selon le Québécois Jacques Tremblay,

« [L]a transmission des connaissances de la foi qui visait autrefois à transmettre un savoir encyclopédique, où les jeunes devaient mémoriser des dates, des faits ou des dogmes, tend à évoluer depuis quelques années vers une quête de sens pour leur vie. »⁴¹

Il estime que la démarche utilisée relève du rationalisme occidental qui consiste à mettre en avant les savoirs sans que ceux-ci ne soient connectés d'une manière ou d'une autre à la vie concrète des gens. « La parole de Dieu présentée par questions et réponses, et cela dans un ordre parfaitement systématique, n'est pas capable de christianiser les mentalités et d'influencer la vie courante d'une manière

³⁹ Alexis KAGAME, *Le colonialisme face à la doctrine missionnaire à l'heure du Vatican II*, Butare, 1963, p. 77 [texte photocopié].

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Jacques TREMBLAY, « Pourquoi et comment raconter des histoires bibliques ? », p. 93.

rationnelle. »⁴² Cela était donc décrié au Québec en 1998. Par conséquent, nous pouvons nous rendre compte que la préoccupation de Kagame en 1963 trouve son originalité dans son génie d'intellectuel ancré dans sa culture africaine. Selon lui, il faut ainsi sortir, d'une part, de l'exclusivité de la Tradition et, d'autre part, en incluant les Écritures Saintes, il ne faut pas les présenter de façon rationnelle et objectivante.

Pour remédier à cette approche qu'il qualifie de rationaliste, Kagame établit un lien entre les Écritures Saintes et le fond civilisationnel africain. Pour lui, « un texte du Message divin donné sous forme d'Histoire est plus instructif au sein des Cultures placées intellectuellement aux antipodes du cartésianisme »⁴³. Clairement, Kagame, en s'appuyant sur la culture africaine des récits, apporte une critique significative à la manière dont les missionnaires enseignent le christianisme. En effet, selon lui,

« telle Vérité présentée sous forme d'une Histoire, retenue comme récit global, doit mettre l'auditeur dans l'ambiance de la Révélation [...]. Alors ce n'est plus une connaissance cérébrale, relevant de la méthode européenne, mais une connaissance vivante, relevant de la méthode du terroir »⁴⁴.

Les considérations de Kagame par rapport au sujet qui nous préoccupe sont d'une grande importance. Les récits rejoignent la vie concrète, ils engagent l'auditeur dans une perspective de confrontation, de rétrospection, de discernement, de jugement sur le réel de la vie.

Paul Tillich, quant à lui, se montre intransigeant dans toute approche portant sur la réalité religieuse, au sens des Écritures. En effet, tout énoncé qui joue un rôle important en religion doit être traité de façon à l'ouvrir à la richesse du symbole. Car « c'est un énoncé indirect

⁴² Alexis KAGAME, *Le colonialisme face à la doctrine missionnaire à l'heure du Vatican II*, p. 77.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 77-78.

qui oriente vers quelque chose qui le dépasse. Bref, c'est un énoncé symbolique »⁴⁵. Tillich apporte ici une nuance nécessaire dans la compréhension du concept de symbole. Il ne s'agit pas du symbole au sens de significations cachées dans le récit, affirme Julien Behaeghel. En effet, d'après celui-ci, la Bible contient des symboles qu'il faut déchiffrer pour mieux la comprendre. C'est tout le travail que Behaeghel réalise en revisitant le sens symbolique de certains mots bibliques dans les mythologies antiques.

« Il m'a semblé important, sinon essentiel, de débusquer le symbole dans la Bible afin de mieux en percevoir la portée universelle. Et finalement, de mieux en comprendre le message intérieur, pas nécessairement visible par les yeux du croyant ou par ceux de l'exégète. »⁴⁶

Cette compréhension du symbole, même si elle est importante, n'est pas celle dont parle Tillich. En effet, elle n'est ni ouverte ni dynamique. En cela, elle se présente comme le fruit d'une démarche objectivante.

Tillich est convaincu que chaque énoncé, quel qu'il soit, qui parle de Dieu (qu'il appelle la « réalité ultime ») ne peut qu'être un énoncé symbolique. Un symbole, pour exister, dépend de deux pôles nommés en utilisant les catégories de Jean-Marc Ferry, à savoir l'événement et la destinée. Ainsi, pour Tillich, « un symbole grandit et meurt en fonction de la corrélation entre ce qu'il symbolise et ceux qui le reçoivent comme symbole »⁴⁷. Dans ce sens, la mort de Dieu n'est pas la proclamation de l'athéisme, la mort de Dieu advient quand les récits bibliques (l'événement) n'ont plus de personnes qui le reçoivent dans leur vie (destinée). Ici, recevoir ne signifie pas se conformer, puisque, selon la logique symbolique, le symbole ne peut

⁴⁵ Paul TILLICH, *Théologie systématique I*, p. 114.

⁴⁶ Julien BEHAEGHEL, *La Bible à la lumière du symbole*, Paris, Alphée, 2007, p. 11.

⁴⁷ Paul TILLICH, *Théologie systématique I*, p. 114.

pas être limité et objectivé. Recevoir un symbole revient, dès lors, à établir un lien entre son monde et notre monde de vie.

Les récits, compris à travers le langage symbolique, ouvrent à un sens existentialiste. Tout récit biblique, dans ce sens, révèle quelque chose de l'homme, de son être. Ainsi, selon Tillich, l'existentialisme et les textes bibliques partagent une certaine conception de l'homme qui est négative. Il y a un postulat vérifié de la misère.

« On a reproché à l'existentialisme d'être trop pessimiste ; des termes tels que non-être, finitude, angoisse, culpabilité, non-sens et désespoir semblent justifier cette critique. Mais on l'a aussi adressé à de nombreux écrits bibliques, par exemple, à la description que fait Paul de la misère humaine aux chapitres 1 et 7 de l'Épître aux Romains. »⁴⁸

Paul Tillich revisite ainsi le livre de la Genèse pour réinterpréter le récit d'Adam et Ève de façon existentielle.

Il fait remarquer que le concept « chute » a longtemps été compris comme étant une réalité objective par les chrétiens. Cette approche est pauvre selon lui. « Bien qu'on l'associe habituellement au récit biblique de la chute d'Adam, sa signification dépasse ce mythe et a une portée anthropologique universelle. »⁴⁹ La chute n'a rien de personnel dans le cas d'Adam. Elle doit être symboliquement réinterrogée car elle renvoie à tous les êtres humains. « La théologie doit souligner clairement et sans ambiguïté que la chute est un symbole universel de la situation humaine et nullement le récit d'un événement qui serait arrivé une fois, il y a longtemps. »⁵⁰ Cette réinterprétation existentielle des récits bibliques cherche à traduire et à comprendre la question de l'homme telle qu'elle se pose dans son existence quotidienne.

⁴⁸ Paul TILlich, *Théologie systématique III*, p. 51.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 52.

⁵⁰ *Ibidem*.

Le sens des récits passe du mode de compréhension temporelle au mode d'interprétation existentielle dans le cadre de l'ontologie anthropologique de Paul Tillich. Le péché n'est pas une réalité temporelle. Il est une catégorie constitutive de la nature humaine telle qu'elle se donne dans l'existence.

3. En guise de conclusion : contribution des récits bibliques à la formation de l'identité citoyenne

Même si l'histoire des valeurs citoyennes s'est développée, en quelque sorte, en dehors de l'Église catholique et, la plupart du temps, contre les orientations de l'Église, même si certaines réalités ecclésiales contemporaines sont loin d'attirer les jeunes d'aujourd'hui conquis par les valeurs citoyennes d'égalité, de liberté et de justice, nous avons défendu l'idée selon laquelle le christianisme, à travers les récits bibliques, peut contribuer à la formation de l'identité citoyenne à l'école dans les sociétés sécularisées. Cela demande une véritable conversion de la part de l'Église et de la part de la théologie catholiques. Le cours de religion engagé dans ce processus est décentré de son traditionnel objet, à savoir la foi chrétienne. C'est, à notre avis, un cours de religion « en sortie vers le monde », pour reprendre l'expression du pape François. Ce cours serait dont à l'écoute des préoccupations des jeunes.

De notre réflexion, nous retenons quatre éléments, que nous aimerions expliciter en finale. En premier lieu, les jeunes des sociétés sécularisées sont sensibles aux valeurs citoyennes. Il s'agit de leur terrain de prédilection. Or, la sécularisation, comme le montrent Charles Talyor et le cardinal Joseph de Kesel est un *locus theologicus*. Dans ce sens, le cours de religion doit chercher à rejoindre les jeunes sur leur terrain, car celui-ci ne manque pas de zones d'ombre qui pourraient être éclairées par les données chrétiennes, en l'occurrence les récits bibliques. Le terrain des valeurs citoyennes est miné par l'individualisme, le populisme, le racisme, l'indifférence, les

problèmes environnementaux, la pensée unique des médias, etc. Les valeurs citoyennes, sur le plan de l'Évangile, sont cruciales. C'est pourquoi le cours de religion doit faire de son mieux afin que les élèves puissent les acquérir véritablement. Pour cela, la théologie de l'éducation a besoin de la théologie publique (*public theology*), comme l'affirme Bernhard Grümme⁵¹, pour penser une pédagogie religieuse qui soit capable de prendre sa place dans la sphère publique. Selon ce premier point, le cours de religion gagne à investir la question de l'identité citoyenne dans les sociétés sécularisées, comme la société gagne à ce que le christianisme, par le biais du cours de religion, contribue à la formation de l'identité citoyenne des jeunes.

Deuxièmement, sur le plan des valeurs citoyennes, l'approche des récits bibliques visant à permettre aux élèves de découvrir et de se laisser interpeller par la dimension symbolique, au sens de Tillich et de Kagame, leur ouvre un horizon dialogique entre leur monde à eux et les mondes proposés par les récits. Pour ce faire, il faut se garder d'imposer aux élèves quoi que ce soit en termes de sens, ce qui est la tentation d'un courant qui cherche à fixer et à déterminer de façon objective le contenu des symboles, où le sens est construit, voire déterminé d'avance. C'est à cette condition qu'en toute liberté, l'élève rencontre personnellement et existentiellement le monde du récit. Dès lors, l'élève apprend non seulement à se confronter à la différence mais également à se décentrer, voire à élargir son horizon. Ainsi, dès que le récit est rencontré dans sa catégorie de Destin, pour reprendre Jean-Marc Ferry, notre monde en sort grandi. Ceci passe par les moments de représentation, d'identification, de rejet, d'indignation qui traversent les élèves selon qu'ils prennent connaissance

⁵¹ Bernhard GRÜMME, « Public Theology and Educational Justice », dans Jean-Paul NIYIGENA (dir.), *Religions et défis actuels de l'école*, Bruxelles, Editions jésuites, 2019, pp. 85-95. Bernhard GRÜMME, « Peace Pedagogy : a Serious Case of Public Theology », dans Jean-Paul NIYIGENA (dir.), *Éducation à la paix et à l'environnement. Interrogations et perspectives de l'école catholique*, Paris, L'Harmattan, 2022, pp. 85-92.

de telle ou telle attitude, réaction, geste et action d'un personnage du récit. Cette perspective de dialogue peut s'étendre au développement des compétences de dialogue entre les mondes des élèves au contact des mondes du récit. Ainsi, la valorisation de la dimension symbolique du récit, au sens de Tillich et de Kagame, favorise l'expression, l'écoute, le dialogue, qui sont des valeurs citoyennes.

Troisièmement, le récit biblique, tel que nous l'avons présenté, en insistant sur la dimension symbolique, amène les élèves à rencontrer la différence, voire l'altérité au sens absolu, comme le dirait Paul Ricoeur. Le récit, selon sa charge symbolique, expose les jeunes aux différentes façons de l'interpréter selon les contextes, le cadre de vie, etc. Dès lors, les élèves peuvent y apprendre à s'exercer à la pensée divergente. C'est la force de l'herméneutique. Dans les sociétés sécularisées marquées de plus en plus par des différences culturelles, religieuses, politiques, etc., le cours de religion, à travers la valorisation de l'approche symbolique, peut contribuer à former les citoyens capables de vivre ensemble malgré les différences.

Quatrièmement et ultimement, le travail du récit biblique prônant la dimension symbolique rend possible une comparaison critique entre les situations relatées par le récit et les situations vécues par les élèves, par la classe, par l'école ou dans la société. En cela, le récit biblique est une clé à la fois de compréhension mais aussi de critique pour la société. Il offre donc les outils d'une lecture critique de la vie personnelle et sociale, comme le diraient Tillich et Kagame. Dans cette même optique, les récits bibliques sont une source d'inspiration expérientielle dans la mesure où ils peuvent engager à vivre une expérience de création, de l'être nouveau en individuel ou en groupe.

Synthèse

En Europe, le cours de religion, là où il existe encore, ne cesse de faire face aux défis de la sécularisation des sociétés occidentales. Nous défendons l'idée selon laquelle les récits bibliques enseignés

au cours de religion, avec une visée existentielle et citoyenne, rencontrent, de façon critique, les valeurs promues dans les sociétés sécularisées et contribuent, en même temps, au développement de l'esprit critique et de la capacité d'analyse des apprenants dans une perspective citoyenne. Cela ne peut être possible que si leur charge symbolique est mobilisée.

CHAPITRE VIII

LE TRAVAIL PÉDAGOGIQUE DU SYMBOLIQUE-NARRATIF AU COURS DE RELIGION : RELECTURE RÉFLEXIVE D'UNE PRATIQUE

José María SICILIANI BARRAZA
et Zulma Yaneth PATIÑO PÉREZ

Introduction

L'axe central de cette contribution est l'analyse d'une pratique pédagogique qui s'est produite dans une classe de religion d'un lycée privé de Bogotá (Colombie). En effet, à partir d'un débat spécifique autour des images, et sous la conduite d'un groupe de réflexion et de recherche sur la pratique éducative¹, des stratégies pédagogiques de

¹ Il s'agit d'un groupe de recherche composé d'étudiants et d'enseignants du diplôme universitaire appelé en Colombie « *licenciatura en educación* », de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de La Salle de Bogotá. En Colombie, ces groupes sont appelés « *semilleros de investigación* », ce qui signifie littéralement « pépinières de recherche ». Puisque ce diplôme de licence correspond au premier cycle universitaire, les étudiants qui participent à ce groupe acquièrent les premières compétences liées à l'écriture académique, au débat scientifique, à la recherche bibliographique et à la lecture de textes académiques. Les sessions périodiques du groupe consacrent également un temps important à l'observation et à la réflexion critique sur les pratiques pédagogiques des étudiants de ce premier cycle.

travail avec et sur le symbolique-religieux ont été mises en place. De cette manière, l'objectif était de faire avancer la réflexion et le dialogue entre les étudiants chrétiens (évangéliques) et les catholiques d'un lycée à Bogotá, ouvrant les deux groupes à des horizons plus larges d'interprétation des récits évangéliques et – finalement – de la vie chrétienne. Les propositions pédagogiques ont été faites en partant principalement des trois catégories fondamentales de la théorie symbolique de l'anthropologue espagnol Lluís Duch : 1) la radicale insertion culturelle du symbole ; 2) le caractère logo-mythique de l'être humain ; 3) et la tâche symbolique inéluctable et interminable de l'être humain. Ces catégories font partie du processus permanent de mise en parole (*empalabramiento*) du monde, avec lequel l'être humain domine la contingence du réel, lui donne du sens et la rend humaine. L'expérience analysée a compris trois moments forts de

réflexion : le premier autour des images religieuses, le deuxième autour des paraboles évangéliques et le troisième autour de la « réparation symbolique » des victimes du conflit armé en Colombie. Ici, les deux premiers seront surtout soulignés et seule une légère allusion sera faite au troisième.

1. Un problème pratique, entre *mythos* et *logos*

En 2019, dans une classe d'onzième année de l'éducation secondaire, dans un lycée privé de Bogotá, où un étudiant du diplôme d'éducation religieuse (*licenciatura en educación religiosa*) de l'Université La Salle (Bogotá) donnait le cours de religion, il s'est produit un débat intéressant entre les étudiants catholiques et ceux qui se disent chrétiens. En Colombie, cette dernière dénomination regroupe de nombreuses confessions chrétiennes, issues de deux tendances fondamentales : les pentecôtistes et les évangéliques. C'est le mouvement évangéliste et pentecôtiste qui se déploie dans toute l'Amérique latine depuis plus de 70 ans et qui a gagné de

nombreux adeptes au cours des 30 dernières années². Le point central de la discussion entre les élèves était la présence de certaines images du Christ (un crucifix) dans plusieurs parties du bâtiment du lycée et d'autres peintures qui représentaient Jésus lors de la dernière Cène. Les étudiants chrétiens accusaient les catholiques d'être des idolâtres, et avec une certaine agressivité – avec une attitude iconoclaste pourrait-on dire –, ils se disaient prêts à enlever ces crucifix et ces peintures des salles de classe et de tout le bâtiment du lycée.

Le professeur de religion (étudiant à l'université de La Salle) a considéré la situation comme une bonne occasion d'encourager la réflexion sur le sens et la fonction des symboles dans la foi chrétienne. Il a présenté la situation aux participants du foyer de recherche (*se-millero*), d'où ont émergé des suggestions pédagogiques visant à favoriser une réflexion plus approfondie sur les symboles religieux chez les élèves du secondaire. Ses premières tentatives l'ont amené à proposer de courts textes sur la signification anthropologique des symboles³. Trois questions centrales devaient guider la lecture des élèves : Qu'est-ce qu'un symbole ? Pourquoi les êtres humains recourent-ils aux symboles ? Et quelle est la fonction du symbole dans la vie humaine ? Néanmoins, cette première approche théorique a intéressé seulement une partie des élèves, et lorsqu'il s'est agi de reprendre le thème des crucifix, dans la perspective théorique que les lectures avaient apportée, le professeur de religion a fait un

² William Mauricio BELTRÁN CELY, « Descripción cuantitativa de la pluralización religiosa en Colombia » (« Description quantitative de la pluralisation religieuse en Colombie »), *Universitas Humanística* 73, 2012, 201-237, disponible online: <http://www.scielo.org.co/> ; IDEM, *Del monopolio católico a la explosión pentecostal (Du monopole catholique à l'explosion pentecôtiste)*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2013.

³ Des fragments d'un texte-glossaire ont été principalement prélevés de l'ouvrage : Lluís DUCH – Ignasi MORETA (ed.), *Concepts fonamentals de l'antropologia i de la religió*, Barcelone, Editorial Fragmenta, 2020. Voici les sections qui ont été lues par les étudiants : « symbole », « mythe », « herméneutique » et « rite ».

constat intéressant : seuls certains élèves, surtout parmi les catholiques, avaient réussi à approfondir un peu plus la signification anthropologique des symboles. Les étudiants qui se disaient chrétiens n'avaient pas du tout bougé de leurs positions radicales, voire belliqueuses.

Cette situation pédagogique de l'école a été discutée lors d'une session du foyer de recherche nommé « *Hermeneia* », du diplôme en Éducation Religieuse de l'Université de La Salle. Étant donnée la situation, nous avons proposé aux étudiants d'aborder le thème des relations entre rationalité symbolique et rationalité scientifique, entre concept et symbole. À cette fin, certaines affirmations théoriques sur le symbole ont été prises en compte, telles que les suivantes, propres à Lluís Duch, dont les théories sur le symbole et la narration ont fait l'objet d'une recherche sur la justification et l'utilisation des histoires religieuses dans la classe de religion scolaire. À titre d'exemple, voici deux de ces affirmations :

« Dire que le symbole, tout symbole, existe par le fait qu'il implique toujours une sorte de communicabilité, ne signifie nullement que la possibilité de le définir soit coextensive au symbole, mais plutôt que le symbole se caractérise par le fait qu'il ne peut pas être défini mais seulement traduit par un autre symbole. »⁴

« [...] La tension entre *mythos* et *logos*, entre image et concept, entre intuition et abstraction, est essentielle pour l'homme qui habite de manière critique et sapientielle son monde ; c'est la raison pour laquelle il ne se laisse pas séduire par la fausse alternative entre une *philodoxie* (idolâtrie) acritique et sensualiste et une survalorisation du *logos* (attitude iconoclaste), également acritique et intellectua- liste. »⁵

⁴ Lluís DUCH, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud (Anthropologie de la vie quotidienne. Symbolisme et salut)*, Madrid, Trotta, 2002, p. 253, traduction des auteurs de la contribution.

⁵ Lluís DUCH, *La educación y la crisis de la modernidad (L'éducation et la crise de la modernité)*, Buenos Aires, Paidós, 1997, p. 49.

2. Un travail de réflexion par étape : l'affrontement de deux rationalités

À la lumière de ces affirmations centrales de l'œuvre de Lluís Duch, la conversation tenue dans le foyer de recherche (*Hermeneia*) a permis d'éclairer la situation pédagogique comme un problème dans lequel, très certainement, deux rationalités étaient en jeu : une plutôt iconoclaste (des chrétiens) et une autre plutôt idolâtrique (des catholiques). Le dialogue entre les étudiants qui participaient au foyer de recherche s'est développé progressivement, en tenant compte des propositions de Duch. À un moment donné un des étudiants a déclaré : « Peut-être que l'irréductibilité des deux logiques – et non leur opposition radicale – devrait-elle être le critère pour orienter la pratique pédagogique dans une autre direction, différente de celle qui a été adoptée jusqu'à présent. »

En effet, le problème étudié par Duch lors de l'analyse du symbole, et formulé comme une tension entre *mythos* et *logos*, entre symbole et définition, semblait se matérialiser et s'exprimer dans le débat entre les étudiants du lycée de manière très vivante, et la question qui s'est posée dans le foyer de recherche fut celle-ci : « Si les symboles ont une rationalité spécifique, impossible à traduire en concept ; s'ils ne sont pas un stade antérieur, précritique, irrationnel, dépassable et par conséquent à éliminer par le stade rationnel critique, que faire pour débloquent la position des étudiants chrétiens, d'une part, et pour approfondir de manière critique la position des étudiants catholiques, d'autre part ? »

La tension formulée par Duch entre les deux rationalités (symbolique et conceptuelle) a permis de formuler l'hypothèse selon laquelle les étudiants chrétiens étaient dans une logique située davantage dans le champ du symbolique – peut-être serait-il plus précis de dire dans le champ d'une symbolique alourdie excessivement par l'émotionnel. Pour cette raison sûrement la réflexion critique et plus discursive – à laquelle les textes proposés par le professeur de religion aux étudiants du lycée voulaient s'adresser – n'avait pas trouvé

de résonance en eux. En tout cas, les efforts pédagogiques antérieurs, basés sur la réflexion à partir de textes académiques (un glossaire des concepts centraux de l'anthropologie religieuse de Ll. Duch) avaient été insuffisants pour atteindre les objectifs pédagogiques énoncés.

Les participants au foyer de recherche (*semillero de investigación*) ont commencé à approfondir cette piste théorique et sont arrivés à la conclusion suivante : il semble nécessaire, par rapport aux étudiants chrétiens, de proposer une action symbolique-rituelle qui permette d'interroger leur position et de les ouvrir à de nouvelles possibilités. Cette action symbolique – capable d'avoir un impact sur les étudiants, capable de leur « donner à penser » (Ricœur)⁶ – devrait être placée sur le même registre de « logique symbolique » dans lequel se trouvaient les étudiants chrétiens. En même temps, il fallait aider les étudiants catholiques du lycée à repenser leur attitude envers la symbolique et à reconsidérer la fonction anthropologique des symboles. Au cours de deux séances du foyer de recherche, aucune suggestion concrète n'a émergé, qui aurait pu cristalliser la réflexion suscitée par ces approches de Lluís Duch.

2.1 Une photographie-symbole : puissance évocatrice et affective de mémorisation et d'anticipation

Il est arrivé cependant qu'une nouvelle situation, soulevée par une élève catholique (*Clara*) dans la classe, a contribué à trouver une autre voie pour débloquer le processus réflexif : un élève chrétien (*Sebastián*) de la classe était un bon ami de cette élève catholique. Elle savait que son ami chrétien portait une photo de son père dans son portefeuille, son père qui était décédé environ trois ans avant. *Clara* a proposé le geste suivant, presque rituel, en classe : après avoir obtenu la photo du père décédé, elle a demandé à ses

⁶ Paul RICŒUR, « Le symbole donne à penser », *Esprit* 275, juillet- août 1959, pp. 60-76.

compagnons de classe de s'organiser en cercle à l'intérieur de la salle de classe ; puis l'étudiante catholique a posé la photo en question par terre, au centre de la salle, et a suggéré aux étudiants chrétiens de la piétiner ou de cracher dessus. Le rejet de tous les étudiants chrétiens, et évidemment du propriétaire de la photo, a été immédiat. Les étudiants catholiques ont déclaré aussi qu'ils ne feraient pas un geste aussi irrespectueux.

Le professeur de religion a ensuite posé plusieurs questions aux élèves, dans le but d'en faire un objet de recherche pour les rencontres suivantes : Pourquoi la photo du père de *Sebastián*, n'étant qu'un objet en papier, mérite-t-elle notre respect ? Qu'y a-t-il dans le cœur et l'esprit des élèves – chrétiens et catholiques – qui n'osent pas faire un tel geste, le considérant comme grossier et violent envers leur compagnon de classe *Sebastián* ? Quelles sont les raisons pour lesquelles cette photo doit être traitée avec considération ? En dernière analyse, qu'est-ce que c'est qu'une photographie ? Pour quelles raisons pourrait-on la considérer comme un symbole ?

Dans un premier moment, un espace de temps a été accordé à chaque élève du lycée pour réfléchir et écrire ses réponses. Ils devaient rédiger au moins deux paragraphes bien construits, dans lesquels ils exprimeraient leurs pensées aussi clairement que possible. Les réponses ont été très intéressantes : en général, elles ont permis de voir que la photo, bien qu'elle n'eût pas une grande valeur matérielle (elle était en papier), avait un grand pouvoir évocateur : la capacité de se souvenir d'un père de famille et de ce qu'il représentait pour le propriétaire de la photo. Encouragés par la conversation, les élèves ont demandé à *Sebastián* de partager quelques souvenirs qui lui venaient au cœur lorsqu'il voyait la photo de son père. De ce fait, d'autres étudiants ont commencé à montrer d'autres photos et à les partager, particulièrement celles qu'ils avaient sur leurs téléphones portables.

Les divers souvenirs et témoignages partagés par les élèves ont permis de fixer certains éléments importants. Les séances suivantes du cours de religion au lycée ont été dédiées à approfondir ces

éléments : que lesdits souvenirs étaient importants pour eux dans leur vie, même aujourd'hui ; que certains de ces souvenirs nourrissent les engagements actuels et les projets futurs de ces étudiants. Par exemple, un élève a raconté comment le souvenir de son oncle, décédé lors de la crise de la covid-19 en 2020, avait stimulé son implication dans les études, car cet oncle lui avait inculqué l'importance de la lecture pour son avenir. De plus, la puissance affective véhiculée par ces photos présentées par les différents étudiants a été fortement soulignée. En effet, les souvenirs qu'elles avaient provoqués les ont aidés à prendre davantage conscience de leur appartenance à une famille, à réfléchir et à rendre grâce pour les valeurs qu'ils avaient reçues et apprises de leur cercle de proches et de leurs amis ; que ces personnes absentes, que les photos rendaient en quelque sorte présentes, étaient très importantes pour leur histoire et leur identité personnelle, etc.

2.1.1 Une puissance évocatrice et affective de mémorisation et d'anticipation

La clarification conceptuelle de cet aspect évocateur du symbole s'est théoriquement nourrie de la puissante réflexion de Lluís Duch sur le pouvoir de remémoration et d'anticipation des univers symboliques⁷. En effet, la mémoire occupe une place privilégiée dans la pensée de cet anthropologue. Il l'a décrite, à la suite de saint Augustin en latin-anglais, comme une *magna vis* (grande force) ou une *immense capacitas* (immense capacité) ou *ingens class* (immense palais). Lluís Duch écrit finement :

« Rendre présent le passé absent, c'est généralement l'étape préliminaire qui rend possible l'anticipation du futur absent, c'est-à-dire de ce qui n'est pas encore, mais que, poussés par le désir (parfois aussi par la frustration), nous sommes capables d'imaginer et de configurer *in absentia*. Et, évidemment, dans tout cela, le travail du

⁷ Cf. Lluís DUCH, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, pp. 120-121.

symbole est tout simplement irremplaçable, précisément parce que celui qui se réfère au symbole renvoie immédiatement à une absence faite présence, quoique toujours insuffisamment, médiatement. »⁸

Cependant, le professeur de religion continuait à considérer que la prise de conscience par les élèves du travail de symbolisation, comme travail de mémoire créatrice et d'anticipation utopique, n'avait pas encore touché le fond du problème en jeu dans la discussion initiale provoquée par l'attitude des étudiants chrétiens, qui voulaient retirer tous les symboles religieux catholiques du bâtiment du lycée. C'est pourquoi les questions liées à la compréhension du symbole et de ses raisons anthropologiques ont été le point sur lequel se sont concentrées les séances de classe suivantes.

2.1.2 Du symbole ouvert : une dynamique de réinterprétation constante

Pour faciliter la réflexion, cette fois-ci, les étudiants du groupe ont été répartis en petits groupes. Chaque groupe devait choisir quelques phrases de Lluís Duch et traduire sa compréhension à travers une image, un graphique représentatif, ou même à l'aide d'un symbole. Voici quelques phrases proposées aux étudiants, tirées du même ouvrage :

« L'être humain ne peut jamais se passer des définitions des divers aspects de la réalité – et, surtout, de lui-même... » (p. 222)

« Le symbole authentique [...] configure "ces absences qui nous font vivre" (Rilke). » (p. 223)

⁸ « Hacer presente lo *ausente pasado* acostumbra a ser el paso previo que hace posible la anticipación de lo *ausente futuro*, es decir, de lo que todavía no es, pero que, empujados por el deseo (a veces también por la frustración), somos capaces de imaginar y configurar *in absentia*. Y, evidentemente, en todo eso el trabajo del símbolo es, sencillamente, irremplazable, justamente porque quien se refiere al símbolo se refiere de inmediato a una ausencia hecha presencia, aunque siempre de manera insuficiente, de forma *mediata*. » (*ibidem*, p. 122)

« Le symbole agit comme tel lorsqu'il nous ouvre l'infinité des espaces intérieurs. » (*ibidem*)

« Alors, abandonnant les espaces clos et prédéterminés de la définition, l'esprit – avec la lucidité de savoir qu'il devra toujours se déplacer dans des espaces imprécis où le sens (à supposer qu'il puisse être identifié) sera quelque chose d'extrêmement précaire, qui sera toujours à refaire et à compléter – se laissera attirer par la force illimitée du sens. » (*ibidem*)

« De la naissance à la mort, on exprime et on s'exprime à l'aide des conventions symboliques qui ont cours dans notre société. » (*ibidem*)

« Nous sommes irrévocablement condamnés à nous occuper de nous-mêmes, des autres et de notre environnement par un ensemble d'opérations avec des matériaux symboliques. » (*ibidem*)

« Au fond, la fatalité de l'usage des symboles révèle que l'être humain est quelqu'un qui veut et ne peut pas. » (*ibidem*)

« La persistance du travail du symbole dans toutes les cultures, formes d'organisation sociale, dispositions religieuses, articulations esthétiques, expressions de sentiments, etc., montre que, depuis que l'homme est homme, il s'est attelé à la recherche de ce qu'il n'est pas, mais ce qu'il veut être, même s'il ne sait pas exactement en quoi il consiste. » (p. 226)

« C'est la réalité ultime et paradoxale de la condition humaine : la conscience des limites et, en même temps, la volonté de les dépasser. » (pp. 223-224)

« Par notre capacité symbolique [...], nous prenons conscience de l'inacceptabilité du monde et de la possibilité de proposer des alternatives. » (p. 224)

« Le symbole est, en même temps, le signe sans équivoque que l'imédiateté avec la réalité de soi, de l'autre et du monde n'est pas

accessible à l'être humain, mais, dans le même mouvement, il facilite un contact médiatisé⁹ avec elle. » (*ibidem*)

« C'est pourquoi, depuis de nombreuses années, j'ai cru qu'une bonne définition d'un symbole était celle-ci : un artefact qui rend immédiatement présent ce qui est immédiatement absent. » (*ibidem*)

« Il y a un symbole parce que tout est bien plus que ce qui apparaît, tout a un fond qui n'est pas directement perceptible, un surcroît de sens qui, comme une sorte de kaléidoscope, montre sans cesse de nouvelles facettes et des allusions inédites. » (p. 226)

« Le monde et l'homme qui s'y trouve, notamment grâce au travail incessant de la mémoire, sont une œuvre ouverte, allusions équivoques à une unité peut-être prévue, mais, en réalité, jamais réalisée. Le paradis perdu comme constante mythique de l'humanité de tous les temps sera toujours tout au plus un paradis recherché, il ne deviendra jamais un paradis retrouvé. Pour cette raison, le travail du symbole, consciemment ou inconsciemment, s'est toujours concrétisé – et se concrétise encore – dans une série de tentatives sans fin visant à retrouver l'unité perdue – réelle ou rêvée. » (p. 227)

En plus de cette dernière tâche, le professeur de religion, grâce à l'étude et à l'approfondissement des approches anthropologiques de Lluís Duch, soigneusement travaillées et analysées dans le foyer de recherche à l'Université de la Salle (*el semillero de investigación*), avait élaboré un résumé des affirmations nucléaires de la théorie symbolique de cet auteur. Il a partagé avec les élèves de sa classe de religion l'essentiel de ce travail conceptuel, faisant un bel exercice de transposition didactique, en vertu duquel, notamment, quelques métaphores et images avaient été recherchées pour illustrer ces approches théoriques fondamentales de Lluís Duch. Les étudiants du lycée ont commencé à travailler en groupes, composés de quatre ou

⁹ Lluís Duch dit en espagnol : « *contacto mediado* ». Il est très attentif à distinguer ces deux adjectifs : « *mediado y mediatizado* ». Ce dernier fait référence en espagnol aux technologies de communication numérique. Le premier fait référence aux médiations (pas forcément technologiques) qui font de l'être humain un être de médiations (« *un ser de mediaciones* »).

cinq membres. Ils devaient retrouver une idée significative, la formuler dans une phrase et la représenter avec une image ; après coup, ils devaient partager cette phrase avec les autres étudiants de la classe et afficher ensuite l'image qu'ils avaient créée pour donner à cette idée une représentation imaginative et visuelle.

À ce moment-là, le professeur de religion a pu vérifier, à travers les interventions des élèves et les dialogues qui se sont produits, que des progrès avaient été réalisés tant au niveau théorique que comportemental chez les élèves, particulièrement chez « les chrétiens ». En effet, les étudiants qui se disaient chrétiens avaient focalisé leur attention sur le caractère ouvert des symboles et aussi sur leur caractère inachevé. Ils avaient compris un peu plus clairement pourquoi, autour des symboles, y compris les religieux, il existe une recreation incessante d'expressions symboliques et pourquoi, selon les mots de Duch, l'être humain est soumis à « une interprétation ininterrompue, dynamique [...] et à des processus de traduction toujours provisoires »¹⁰. Il semblait que les élèves avaient un peu mieux compris que le symbole accomplit sa tâche dans la mesure où il « fait réfléchir », lorsqu'il met en quête et s'affranchit des « significations univoques, stabilisées et administrées une fois pour toutes »¹¹, lorsqu'il ouvre à de nouvelles dimensions de la réalité, en particulier au mystère de Dieu révélé en Jésus de Nazareth.

2.2 Pourquoi la symbolique des paraboles évangéliques

Ce fut l'occasion de faire un bond en avant dans la réflexion (deuxième moment de cette pratique analysée) et de proposer une révision de la manière dont les élèves lisaient et interprétaient les récits évangéliques, principalement les paraboles de Jésus. Le professeur de religion a proposé d'ouvrir un dialogue préalable à partir d'une

¹⁰ Lluís DUCH, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, p. 42.

¹¹ *Ibidem*, p. 40.

image de Jésus décrite par l'évangéliste Marc au quatrième chapitre de son évangile : « *À quoi pouvons-nous comparer le Royaume de Dieu, par quelle parabole le représenterons-nous ?* » (Mc 4,30) Après avoir lu le verset individuellement et en groupe, un étudiant (*Nicolás*), avec de grandes compétences en dessin, a peint Jésus sur le tableau de la salle de classe en s'interrogeant sur la parabole la plus appropriée pour parler aux foules du Royaume. Un très beau moment de silence et de contemplation a eu lieu au cours de la rencontre. Ensuite, les questions suivantes ont été posées aux élèves pour ouvrir la discussion : Quel terme pourrait le mieux décrire l'attitude de Jésus qui apparaît dans ce verset de l'évangéliste Marc et dans le tableau ? Pourquoi Jésus cherchait-il la comparaison la plus adéquate pour parler du Royaume de Dieu ? Qu'est-ce que cela signifie, alors, que Jésus ait utilisé diverses paraboles pour enseigner le Royaume de Dieu ?

Après cette première approximation, à la séance suivante où l'accent a surtout été mis sur la recherche de diverses métaphores et paraboles servant à exprimer l'inépuisable richesse du mystère du Royaume de Dieu, le professeur de religion a insisté sur le point suivant : « Comment relier cette façon de parler de Jésus avec ce que nous avons étudié sur le sens et le rôle du symbole ? » Pour préciser la question, les instructions suivantes ont été données aux étudiants du lycée, qui ont été invités à écrire un court texte dans lequel ils ont exprimé leur point de vue : « Pourquoi Jésus a-t-il utilisé différentes paraboles, par exemple, celle du grain de sénevé, celle du fils prodigue, celle des vigneronnens homicides ? Quelles contributions à la compréhension de ce fait présent dans les récits évangéliques la théorie du symbole de Lluís Duch nous apporte-t-elle ? »

De manière très succincte, je dois signaler ici que la réponse, plus ou moins unanime, parmi les étudiants fut la suivante : « Le Royaume de Dieu prêché par Jésus est quelque chose de si nouveau, de si révolutionnaire, de si brillant, de si divin (comme l'a dit expressément un étudiant), qu'il serait osé de penser qu'une seule

parabole puisse exprimer toute sa richesse. » Plus encore, un autre étudiant a poursuivi en disant : « Jésus lui-même, en tant qu'homme, a dû chercher de manière résolue et audacieuse différentes manières d'exprimer et de communiquer la richesse du Royaume de Dieu. Lui-même ressentait le besoin de le dire de bien des manières. » Et un autre étudiant a souligné l'idée suivante : « Puisque les paraboles, en tant que comparaisons symboliques qui parlent du Royaume de Dieu, n'ont pas été adressées par Jésus uniquement aux paysans de Galilée, il est concevable qu'elles ne soient pas simplement un langage pédagogique divertissant dont le but essentiel serait de donner du goût et de l'attrait à la prédication de Jésus. Les différents symboles mis en jeu dans les paraboles (le père miséricordieux, le propriétaire de la vigne, le grain de sénevé, la semence, le semeur, le trésor caché, les talents, etc.) nous indiquent cette richesse du Royaume que, peut-être, nous n'aurons jamais fini de ruminer. »

2.3 Les rituels de réparations symboliques et de pardon

Le troisième moment de cette expérience d'une pratique pédagogique sur l'usage des symboles en classe de religion a été le suivant : un des élèves, très critique et engagé dans des projets sociaux en faveur des pauvres, a proposé d'orienter la réflexion sur le symbole vers la réalité sociopolitique de la Colombie. Cet étudiant avait assisté à une cérémonie publique organisée par une institution gouvernementale au cours de laquelle une réparation symbolique était célébrée pour un groupe de victimes de la région de Montes de María, dans les montagnes du nord de la Colombie. L'élève a demandé au groupe de découvrir pourquoi ces actes de réparation étaient qualifiés de « symboliques ».

À noter que les lycéens avaient eu l'occasion d'aborder la question l'année précédente, dans une matière intitulée « Démocratie ». Ce qui les a vraiment surpris, c'était la possibilité d'aborder ce sujet dans le cours de religion, car ils n'avaient jamais pensé qu'il y avait des affinités thématiques entre ce qui était étudié dans l'espace académique « Démocratie » et les contenus du cours de religion.

Le professeur de religion a accueilli favorablement la proposition et a invité les élèves à identifier quelques-uns des thèmes majeurs de la réparation symbolique promue en Colombie, notamment depuis l'entrée en vigueur de la loi 975 de « Justice et Paix » de 2005. Après de petites enquêtes sur *internet* et quelques entretiens avec les professeurs de sciences sociales du lycée, les élèves ont pu dresser une liste de ces grands thèmes liés à la réparation symbolique. Or, à la demande du professeur de religion, le groupe a choisi d'étudier de manière préférentielle l'un de ces thèmes : le pardon.

Avant de commencer le travail, le groupe a analysé la définition même de « réparation symbolique » établie dans les lois 975 de 2005 (art. 8) et 1448 de 2011 (art. 141) de la Colombie. On peut y lire :

« Par réparation symbolique, on entend toute disposition prise en faveur des victimes ou de la communauté en général qui tend à assurer la préservation de la mémoire historique, la non-répétition des actes victimaires, l'acceptation publique des faits, la demande publique de pardon et la restauration de la dignité des victimes. »¹²

Les élèves ont été invités à réfléchir en groupe sur chacun des cinq objectifs énoncés par ces lois¹³. L'objectif principal de ce moment était d'établir plus clairement la notion de « réparation symbolique ». En ce sens, pour préciser en quoi consiste réellement un acte de « réparation symbolique », le professeur de religion a emmené les élèves visiter le *Centro de Memoria, Paz y Reconciliación* (*Centre de Mémoire, Paix et Réconciliation*), où, entre autres, ils ont vu et analysé certains aspects d'une vidéo présentant un acte de « réparation symbolique » célébré en Colombie¹⁴.

¹² À consulter sur le lien suivant : <https://www.urosario.edu.co/observatorio-legislativo/Leyes-sancionadas1/>.

¹³ 1) Préserver la mémoire historique. 2) Promouvoir et assurer la non-répétition des violences. 3) Favoriser l'acceptation publique des faits. 4) Faciliter la demande de pardon public. 5) Restaurer la dignité des victimes.

¹⁴ Site *web* : <http://centromemoria.gov.co/>.

Dans la séance suivante, le professeur de religion a proposé aux élèves une liste de paraboles et d'autres passages évangéliques. Ils devaient chercher si ces textes pouvaient les aider à réfléchir sur la question du pardon, inhérente à la « réparation symbolique » des victimes en Colombie. D'autres passages évangéliques proposés par les étudiants eux-mêmes comme textes appropriés pour aborder le thème ont également été acceptés. La question centrale était celle-ci : « Pourquoi et comment cette parabole – ou ce passage de l'Évangile – nous aident-ils à comprendre la question du pardon dans les "processus symboliques de réparation" ? » À la surprise générale, le texte choisi par les étudiants a été l'histoire de la passion de Jésus dans l'évangile de Marc. Dès lors, le débat est devenu très riche, entre autres raisons parce que certains étudiants, aussi bien catholiques que chrétiens, ne pouvaient pas accepter que Jésus fût considéré comme une victime.

Le professeur de religion a guidé la réflexion en rappelant un aspect central de la théorie du symbole de Lluís Duch, à savoir ses racines dans une culture donnée :

« Pour l'être humain de tous les temps et de toutes les latitudes, il n'y a pas eu – il ne peut pas y avoir – de possibilité extra-culturelle. En dehors d'une culture spécifique, avec ses possibilités et ses limites, avec les aspects positifs et négatifs de ses différents héritages, il n'y a pas de possibilité réelle dans ce monde de réalisation de ce qui est humain. »¹⁵

Cette perspective théorique de Lluís Duch a dirigé la réflexion vers l'analyse de la signification que l'Empire romain attribuait à la crucifixion d'un homme osant agir contre l'autorité de l'empereur, l'Auguste, le divin. Le professeur de religion, en effet, à la suite des discussions au foyer de recherche, a jugé important de faire

La vidéo fait partie des documents de consultation ouverts du Centre. Elle est visible sur ce site *web* : <http://www.secretariasenado.gov.co/senado/>.

¹⁵ Lluís DUCH, *El exilio de Dios (L'exil de Dieu)*, Barcelona, Editorial Fragmenta, 2017, pp. 16-17.

comprendre aux élèves le sens culturel-militaire que la crucifixion revêtait au milieu des peuples soumis par la *pax romana* pendant le premier siècle de notre ère (26 av. J.-C. – 117 ap. J.-C.).

Qu'il suffise de signaler encore qu'une certaine profondeur de réflexion sur Jésus crucifié, victime de la violence impériale romaine, et aussi victime d'un système religieux générateur d'injustice et d'oppression, a été l'un des acquis de cette expérience pédagogique autour des symboles dans un cours de religion à Bogotá. Les récits des évangiles sont apparus pour la première fois, tant pour les étudiants catholiques que pour les chrétiens, comme la source surprenante d'un univers symbolique et religieux chrétien (commun) qu'ils n'avaient jamais envisagé sous les perspectives théoriques (théologique, anthropologique, spirituelle, juridique et philosophique) que le cours de religion leur avait offert.

3. Conclusion

Le débat sur les symboles chrétiens – les peintures de la dernière Cène et les crucifix – a ainsi été porté à un niveau de réflexion très intéressant, et surtout, au domaine même de l'Évangile et de son interprétation. Les élèves du lycée sont entrés, pour la plupart, dans une dynamique réflexive qui les a amenés à reconsidérer la Parole de Dieu elle-même avec un regard nouveau et à réfléchir, avec moins de hâte et moins d'émotion, au sens des symboles de la foi chrétienne. Certes, le débat n'était pas clos, Dieu merci, mais, à notre humble avis, grâce à une solide compréhension anthropologique du symbole, le professeur de religion évoqué ici a favorisé vraiment un échange profond entre chrétiens et catholiques en Colombie. Les symboles évangéliques, en particulier ceux affichés par les paraboles évangéliques, se sont révélés de puissants médiateurs de dialogue. Sa richesse elle-même ne se laisse enfermer par aucune confession religieuse et permet aux jeunes croyants des écoles colombiennes d'entrer dans des processus plus profonds de reconnaissance et de respect mutuel.

L'une des contributions les plus significatives de cette expérience a été l'élargissement du problème du symbole à d'autres réalités difficiles du pays, telles que la réparation pour les victimes du conflit armé en Colombie. L'articulation entre symbole et réalité sociale, entre symbole et politique, favorisée à la fois par l'enseignant et par l'initiative des élèves, a montré que le thème du symbole dans le cours de religion pouvait être une source importante afin de développer un enseignement religieux critique, capable d'offrir des possibilités porteuses d'espoir et de sens pour les enfants et les jeunes dans les écoles et les lycées.

Synthèse

Cette contribution reprend de manière réflexive une pratique pédagogique menée à Bogotá (Colombie), dans un lycée d'enseignement public, où un éducateur du cours de religion a dû faire face à un conflit entre certains élèves catholiques et quelques élèves dits chrétiens, appartenant avant tout aux mouvements pentecôtistes et évangéliques très présents dans le pays. Ces derniers souhaitaient que tous les symboles religieux (crucifix, tableaux représentant une scène de la vie de Jésus-Christ, d'un saint, etc.) fussent retirés du bâtiment du lycée. Le texte présente la manière dont l'éducateur, guidée et accompagnée par un groupe de recherche de l'Université de La Salle (Bogotá), Licence en Éducation Religieuse, a relevé ce défi. Guidé par la pensée symbolique de l'anthropologue Lluís Duch, l'enseignant a proposé diverses activités didactiques qui ont réussi à assouplir les postures rigides des deux groupes d'élèves. L'ouverture conceptuelle obtenue a permis de passer du débat autour des images, vers les images de quelques paraboles avec lesquelles Jésus a enseigné le Royaume de Dieu et a conduit à un travail sur la réparation symbolique envers les victimes du conflit armé en Colombie, après la signature d'un accord de paix. Ce parcours narré de manière réflexive apparaît ainsi comme un échantillon de la valeur et du pouvoir des symboles dans l'éducation religieuse scolaire.

**PRÉSENTATION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA
RELIGION À L'ÉCOLE (ERE) EN ALSACE,
DIOCÈSE DE STRASBOURG**

Christophe SPERISSEN
et Pierre-Michel GAMBARELLI

Dans sa contribution inaugurale sur le symbole dans l'enseignement religieux, le professeur Henri Derroitte parle « du contexte dans lequel on se trouve et [de] la capacité de ceux qui sont là à se laisser toucher par le symbole »¹. Quel est donc le contexte en Alsace, région française qui est la seule, avec le département de la Moselle, à proposer un cours de religion à l'école de la République ?

**1. Le cours d'enseignement de la religion à
l'école²**

Le code de l'éducation en vigueur en Alsace et en Moselle, correspondant à trois départements français (Haut-Rhin, Bas-Rhin et

¹ Cf. *supra*, Henri DERROITTE, 3, « Les symboles dans l'enseignement religieux ».

² Apport de Christophe SPERISSEN. Le présent article reprend la forme de flashes par projection de diapositives d'un montage *PowerPoint*, tel qu'il a été proposé au colloque, les sous-titres balisant la présentation et le texte suivi des éditeurs ayant été validé par les auteurs.

Moselle), demande qu'un cours dit « de religion » soit obligatoirement organisé par les directeurs d'écoles et les principaux et proviseurs de collèges et de lycées, à raison d'une heure par semaine dans l'emploi du temps des élèves, des collégiens et des lycéens.

De l'entrée en classe de CP (cours préparatoire) à 6 ans et jusqu'au CM2 (cours moyen) à 11 ans, à l'école élémentaire ; au collège, de la classe de 6^{ème} à la 3^{ème} entre 11 et 15 ans ; et au lycée, de la classe de seconde, première puis terminale de 15 à 18 ans, les enfants et les jeunes alsaciens et mosellans bénéficient donc d'un cours d'enseignement de la religion à l'école (ERE), placé sous la responsabilité des trois cultes concordataires israélite, catholique et protestant.

En effet, le Rectorat reconnaît aux responsables des cultes et à leurs Services trois prérogatives : le recrutement des personnels ; la formation initiale et continue des personnels et les programmes avec leurs contenus. Le Ministère de l'Éducation Nationale valide la proposition de personnel émanant des Services du culte catholique, protestant ou israélite et assure la rémunération.

Les élèves qui suivent aujourd'hui le cours de religion s'y inscrivent, ce qui, historiquement et légalement, est une grande distorsion par rapport à la pratique des décennies passées. En effet les pressions laïcistes supportant mal la présence de la discipline dans le sanctuaire de la République qu'est l'institution de l'Éducation Nationale, la baisse constante du nombre des élèves inscrits chaque année ont fait passer le cours de religion d'une demande de dispense à une demande d'inscription. Cela fragilise d'année en année ce cours et met gravement en difficulté les enseignants, qui, même en proposant un cours à la hauteur des attentes et des défis pédagogiques voient des élèves partir, ... nous y reviendrons.

1.1 L'ERE 1^{er} degré

En France, on parle de structure du 1^{er} degré pour ce qui concerne les écoles primaires, donc pour les enfants scolarisés de 6 à 11 ans, du CP au CM2.

1.1.1 Nombre d'intervenants de religion

En Alsace (deux départements : Haut-Rhin (HR), Bas-Rhin (BR)), à la rentrée de septembre 2022, ce sont 424 Intervenants De Religion (IDR), 235 pour le BR et 189 pour le HR, disposant d'un statut précaire d'intervenants, qui assurent le cours donné à l'École élémentaire chaque semaine, allant de 1 ou 2 heures par semaine jusqu'à 16 heures par semaine.

1.1.2 Nombre d'élèves

Ces IDR rencontrent près de 38'000 élèves chaque semaine (37'782 pour l'année scolaire 2021-2022, 20'194 pour le BR et 17'588 pour le HR). Cela correspond à moins de 50% des élèves scolarisés à l'École Élémentaire.

1.1.3 Répartition des élèves selon les niveaux

On constate qu'il n'y a pas un décrochage massif entre le début et la fin de la scolarité, ce qui pourrait faire penser que le cours apporte une certaine satisfaction aux élèves inscrits. Il faut dire que, contrairement au collège et au lycée, le cours est intégré dans les 24 heures de cours par semaine, et s'y trouve en généralement bien placé (dans les niveaux collèges et lycées, il est relégué dans l'emploi du temps lors des pauses méridiennes, en fin de journée, après des heures de pauses ... voire en fin de journée, alors que les cours sont terminés pour les autres camarades de classe depuis plusieurs heures).

Niveau	Bas-Rhin	Haut-Rhin
CP	4'188	3'581
CE1	4'009	3'574
CE2	4'123	3'535
CM1	3'969	3'471
CM2	3'789	3'429
ULIS ³	182	178

1.1.4 Nombre d'heures

Ce sont donc plus de 2'800 heures d'ERE chaque semaine en Alsace du CP au CM2 (2'821, 1'421 pour le BR et 1'400 pour le HR).

1.1.5 Programmes

Les programmes écrits par une équipe d'enseignants et d'intervenants ont été promulgués par Mgr Ravel, archevêque de Strasbourg, quelques mois après son arrivée (5 septembre 2018). Depuis, l'équipe pédagogique chargée des IDR a complété ces programmes et produit de nouveaux chapitres. Il existe entre autres un CD de 40 titres qui accompagne les chapitres (« ensemble et différents »), ainsi que, depuis quelques mois, une ERE BOX où les IDR peuvent mutualiser leur matériel pédagogique et leurs expériences didactiques, l'*Outilthèque* : des documents, des bricolages, des idées, etc., publiés *pour* et parfois *par* les IDR pour agrémenter les cours.

1.2 l'ERE second degré

En France on parle du second degré pour ce qui concerne les collèges et les lycées, les jeunes de la classe de 6^{ème} à la classe de terminale.

³ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

1.2.1 Nombre de professeurs de religion

En Alsace, on compte à la rentrée de septembre 2022, 70 Professeurs De Religion (PDR, 41 (BR) et 29 (HR)). La plupart d'entre eux sont certifiés et ont pu bénéficier d'un concours réservé. Ils assurent un service de 18 heures par semaine pour un temps plein et sont régulièrement visités par un chargé de mission d'inspection proposé par les autorités religieuses et nommé par le Rectorat.

1.2.2 Nombre d'élèves

En 2022, ces PDR rencontrent chaque semaine un peu plus de 11'000 collégiens et lycéens (7'258 (BR) et 3'815 (HR)). Le décrochage entre la fin de l'école élémentaire et l'entrée au collège est flagrant (plus de 26'000 élèves de différence) et l'est également dans le moment du passage du collège au lycée. Moins de 20% des élèves scolarisés en collège suivent l'ERE. Moins de 10% des élèves scolarisés en lycée suivent l'ERE.

Filière	Bas-Rhin	Haut-Rhin
Collège	4'672	3'072
Lycée	2'586	743
Total	7'258	3'815

1.2.3 Nombre d'heures

Ce sont 1'000 heures de cours dispensés par les PDR chaque semaine (710 (BR) et 290 (HR)).

1.2.4 Programmes

Les programmes ont été promulgués par Mgr Grallet le 8 mars 2017, alors archevêque de Strasbourg pour quelques mois encore. Ces programmes sont régulièrement travaillés par les enseignants en GDR

(Groupe De Recherche) sous la conduite des chargées de mission⁴. On y travaille entre autres la construction des séquences à partir de trajectoires (chapitres et articles pédagogiques). Il est à noter ici que le cours ERE en collèges et en lycées se déroule de deux manières : soit un cours « classique », soit une modalité intitulée *ECR*, souvent dans les établissements à forte mixité sociale.

1.3 Équipe ERE

Mentionnons l'activité de l'équipe ERE, ou plutôt des deux équipes (ERE1 et ERE2) : ce sont les « chargées de suivi » qui, entre autres, se chargent de la formation initiale et continue, par des journées pédagogiques, des temps en secteurs et en visioconférence

1.3.1 Site *internet*

Un site *internet*, outil de travail pour les IDR et les PDR, est quotidiennement alimenté. Chaque enseignant bénéficie d'une adresse professionnelle.

1.3.2 Partenaires

Les partenaires sont le Ministère de l'Éducation Nationale (Académie de Strasbourg), les Autorités religieuses protestantes (UEPAL) et israélites (Consistoires israélites du Bas-Rhin et du Haut-Rhin).

1.3.3 Prérogatives reconnues par le Rectorat

Ce sont les trois prérogatives déjà présentées plus haut, à savoir le recrutement des personnels (sur dossier, puis suivi individuel par une chargée de suivi et des visites pédagogiques) ; la formation initiale et continue (journées pédagogiques, formation interconfessionnelle, ERE1 – grand rassemblement, ERE2 – groupes de recherche) ; les contenus des cours et le conseil pédagogique (mise en œuvre des programmes officiels promulgués).

⁴ Elles ont participé au Congrès que ces Actes documentent.

1.3.4 Quelques exemples de formation

ERE 1

- Les principes pédagogiques et didactiques
- Les besoins de l'enfant
- Savoir gérer une classe
- Introduction à la Bible
- Les gestes indispensables pour ouvrir l'élève à l'esprit critique.

ERE 2

- Religion à l'école et laïcité
- Pédagogie, didactique et outils innovants
- Approche culturelle et culturelle de l'Islam.

Interconfessionnelle

- Luther le réformateur
- Marie, d'hier à nos jours.

Peut-être les lecteurs connaissent-ils l'émission « Les 12 coups de midi » sur TF1 ? Il n'est pas rare de constater que les candidats échouent sur des questions portant sur la culture religieuse, comme ce professeur de philo, « maître de midi » durant de très longues semaines, et qui est « passé au rouge » à la question : « Comment appelle-t-on la coupe sacrée où l'on conserve les hosties ? » Il avait le choix entre « le ciboire » ou ... « la ciguë » ... Il a choisi « la ciguë ».

Madame Isabelle Saint-Martin, professeure à l'école des hautes études à Paris, écrit dans son livre *Peut-on parler des religions à l'école ?*⁵ en mettant en perspective la question du rapport Debray

⁵ Isabelle SAINT-MARTIN, *Peut-on parler des religions à l'école ? Plaidoyer pour l'approche des faits religieux par les arts*, Paris, Albin Michel, 2019.

évoqué par Nicole Awais dans sa contribution⁶ : « Et si on faisait fausse route ? Certes pas en s'intéressant aux origines des traditions religieuses, aux guerres de religion ou aux questions géopolitiques – tout cela est indispensable à la formation des futurs citoyens ... –, mais en considérant comme accessoire, ornemental, souvent à la marge des programmes, de parler de peinture, sculpture, poésie ... soit une autre manière d'aborder les faits religieux, qui passe par leurs manifestations artistiques, leurs inscriptions dans le sensible ou dans le quotidien des objets et des traces matérielles. Il faudrait aussi donner place, au-delà des quelques extraits des récits de création en 6^{ème}, à la littérature, au cinéma, à la musique, à la philosophie, aux aspects culturels en langues vivantes ». Et un peu plus loin : « Il faut espérer que le progrès des connaissances soit toujours la meilleure réponse contre les peurs et les préjugés afin qu'advienne une société, où, selon les mots du critique d'art et libre penseur Gabriel Séailles, à la veille de la loi de 1905, on puisse "être athée sans être traité de scélérat et croire en Dieu sans être traité d'imbécile" ».

C'est la conviction profonde que portent les responsables du Service de l'enseignement de la religion à l'école en Alsace et du directeur que nous sommes, quand, depuis plus de 6 ans maintenant nous tentons d'offrir aux élèves une nouvelle proposition de cours intitulée « Éducation au Dialogue Interreligieux et Interculturel » (EDII).

⁶ Cf. *supra*, Nicole AWAIS, « Le symbole, un langage pour l'éducation ». Pour le rapport Debray, cf. *infra*, note 9.

2. Présentation de l'expérimentation EDII⁷

On peut définir l'EDII en quatre verbes : cultiver, servir, réformer et subsister.

2.1 Pourquoi l'EDII ?

2.1.1 État des lieux

Les cours d'EDII s'inscrivent dans un contexte constitué des éléments suivants qui le légitiment :

- L'impact des évolutions sociétales
- L'inculture religieuse fâcheuse
- L'assèchement sévère de la discipline
- Les tracasseries lassantes de l'administration
- Le cadre rétréci du statut local
- Les priorités des cultes statutaires.

2.1.2 Fondements

L'EDII s'appuie sur des données fondatrices.

En amont :

- 1) Le rapport Joutard (1989)⁸
- 2) Le rapport Debray (2002)⁹
- 3) Le rapport Obin (2004)¹⁰

⁷ Partie rédigée par Pierre-Michel GAMBARELLI.

⁸ Philippe JOUTARD, *Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1989.

⁹ Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2002.

¹⁰ Jean-Pierre OBIN, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 2004.

- 4) *Le livre blanc – Dialogue interculturel* (2008)¹¹
- 5) *Pour une civilisation de l'amour* (2013)¹²
- 6) *Le nouveau socle commun (SCCCC)* (2015)¹³.

En aval :

- 7) Discours de François au Caire (2017)¹⁴
- 8) Le *DPC* (faisant suite au *DGC*) (2020) – art. 313 à 318, « L'enseignement de la religion catholique à l'école »¹⁵.

2.1.3 Le *DPC*

- Il s'agit de distinguer la catéchèse proprement dite de l'enseignement de la religion à l'école (ERE).
- Ce dernier représente dans le contexte actuel une occasion unique d'entrer en contact avec l'Évangile et la foi (n. 313).
- L'ERE rend un service précieux au projet éducatif scolaire, parce que la dimension religieuse concourt à la formation globale de la personne (n. 314).
- L'ERE doit répondre aux mêmes exigences de rigueur et de systématisme que les autres disciplines (n. 315).
- Il doit faire mûrir la disposition à un dialogue ouvert et respectueux (n. 315).

¹¹ CONSEIL DE L'EUROPE, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008.

¹² Patrick DE LAUBIER, *La civilisation de l'amour selon Paul VI*, Paris, Frédéric Aimard / Société de presse France catholique, 2013.

¹³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Décret n. 2015-372 du 31.3.2015, *Bulletin officiel* n. 17 du 23 avril 2015.

¹⁴ FRANÇOIS, « Discours aux participants à la Conférence internationale pour la paix », Le Caire, 28 avril 2017, <https://www.vatican.va/>.

¹⁵ CONSEIL PONTIFICAL POUR LA PROMOTION DE LA NOUVELLE ÉVANGÉLISATION, *Directoire pour la catéchèse*, coll. « Documents des Églises », Paris, Bayard / Cerf / Mame, 2020.

- Les évêques et responsables des services veillent aux orientations des programmes, manuels et outils de l'ERE (n. 316).
- Ils s'efforcent de conférer à l'ERE une dimension œcuménique et interreligieuse (n. 317).
- Ils corrélient foi et culture, les enseignants prenant soin de la maturation humaine des élèves (n. 318).

2.2 Trois finalités

2.2.1 E : Éducation

- Acquérir des connaissances
- S'initier à l'esprit critique
- Développer ses compétences humaines.

2.2.2 D : Dialogue

- Combattre les ignorances
- Interroger les stéréotypes
- Maîtriser les principes du dialogue.

2.2.3 II : Interreligieux – Interculturel

- Argumenter ses convictions
- Estimer celles des autres
- Interroger toutes les expressions religieuses et les cultures.

2.3 15 compétences

2.3.1 Compétences à dominante cognitive (connaissances)

- 1) Étudier les textes fondateurs des grandes religions et les situer dans leurs contextes
- 2) Aborder la pluralité des croyances et leurs expressions de foi
- 3) Repérer les grands courants de pensée et les figures qui les incarnent
- 4) Découvrir les richesses du patrimoine religieux et de l'art sacré

- 5) Décoder les phénomènes religieux et leurs évolutions dans la société contemporaine.

2.3.2 Compétences à dominante opérationnelle (capacités)

- 6) Comprendre la complexité des enjeux des grandes questions éthiques et existentielles
- 7) Se forger un esprit critique
- 8) Développer les capacités d'écoute, d'argumentation et de dialogue
- 9) S'ouvrir à la pluralité des réalités religieuses
- 10) Articuler la coexistence positive du savoir et du croire.

2.3.3 Compétences à dominante comportementale (attitudes)

- 11) Entrer dans la connaissance et l'estime de soi et des autres
- 12) Respecter les convictions et les croyances
- 13) Participer à la construction d'un mieux vivre-ensemble
- 14) Développer les valeurs citoyennes pour un monde plus libre, plus juste et plus fraternel
- 15) S'ouvrir à la dimension intérieure et à la question du sens.

2.4 L'EDII en bref

2.4.1 Une modalité :

- d'enseignement (méthodes et programmes),
- validée par les cultes statutaires (mais aussi les musulmans et les bouddhistes),
- refusée par le diocèse de Moselle.

2.4.2 Un cours :

- unique pour tous les élèves qui le souhaitent,
- proposé de la sixième à la terminale,
- assuré par un enseignant désigné par les cultes statutaires.

2.4.3 Une pédagogie :

- s'appuyant sur une approche par compétences,
- privilégiant le dialogue,
- articulant le langage scientifique et le langage symbolique.

2.5 Un itinéraire en 7 entrées

L'EDII propose un itinéraire en 7 entrées par niveau :

- 1) Croyances
- 2) Pratiques
- 3) Textes
- 4) Valeurs
- 5) Patrimoines
- 6) Communautés
- 7) Dialogue.

2.5.1 Croyances

- Les élèves ont à réfléchir sur la place et les formes du croire au cœur de toute civilisation.
- Découvrir les lieux de culte des principales confessions chrétiennes.
- Identifier et exprimer les différents courants au sein d'une même religion.
- À tous les niveaux, l'EDII touche à la fois les discours scientifique et symbolique. Ainsi, par exemple : ● La réalité des castes et leurs dimensions symboliques. ● La réalité du voile au quotidien et son sens symbolique dans différentes religions dont l'islam.

2.5.2 Pratiques

- Les rites, fêtes, coutumes et traditions religieuses offrent un matériau de choix pour l'étude des pratiques religieuses.
- Les lois alimentaires dans le judaïsme (Cacherout).
- Comprendre et analyser le sens de quelques interdits religieux.

- Discours scientifique et discours symbolique. Par exemple :
 - Les jeûnes orthodoxes : comment et pourquoi ?
 - Le code civil et les dix commandements.

2.5.3 Textes

- L'étude de la dimension narrative et du rapport aux textes (ré-cits, légendes, mythes, ...) jalonne les programmes.
- Les deux sources de l'islam : le Coran (récitation) et la Sunna (conduite).
- Nomination des textes fondateurs des principales religions.
- Discours scientifique et discours symbolique. Par exemple :
 - Enquête à Qum-rân : qui sont les Esséniens ?
 - Enquête en Mésopotamie : le code d'Hammurabi.

2.5.4 Valeurs

- Cette entrée interroge les religions quant aux questions existentielles favorisant la construction d'un référentiel de valeurs.
- Rédaction collective d'une charte de vie à l'aune des « béatitudes » et de la « Charte de la laïcité ».
- Corrélation des valeurs religieuses et des valeurs républicaines.
- Discours scientifique et discours symbolique. Par exemple :
 - C'est vrai que les trains circulent à droite en Alsace ?
 - La Pietà ? Monument aux morts ? Une femme ? Deux corps sans vie ?

2.5.5 Patrimoines

- Le patrimoine religieux conduit les élèves à mieux connaître et estimer le monde qui leur est donné en héritage.
- Le sens du symbole de la montagne dans différentes religions.
- Identifier différentes représentations de Dieu.
- Discours scientifique et discours symbolique. Par exemple :
 - Tourné vers le ciel ?
 - Plus près des dieux ?

2.5.6 Communautés

- Les élèves situent les notions d'identité religieuse et d'identité citoyenne et articulent leurs relations réciproques.
- Le « Cantique de Frère soleil » de Francois d'assise (1181-1226) pour aujourd'hui.
- Mise en relation de la question de l'écologie avec la dimension religieuse.
- Discours scientifique et discours symbolique. Par exemple :
 - Dieu a façonné l'humanité à son image : « *Il les créa homme et femme* » (Genèse 1,27).
 - La paix ? Une vue de l'Esprit ?

2.5.7 Dialogue

- Par la pratique du dialogue, il s'agit d'expérimenter et d'acquérir les fondamentaux de l'art de vivre l'altérité et de faire société.
- Concours de slam et réalisation d'une vidéo mettant en scène le plus pertinent.
- Découverte des mots justes pour qualifier ses sentiments.
- Discours scientifique et discours symbolique. Par exemple :
 - « La rivière aux crocodiles », ou l'art de la controverse.
 - La *disputatio*, ou l'art de l'argumentation raisonnable.



Cela fournit donc un parcours en 49 séquences, avec 7 objectifs par niveau, illustrant la coexistence possible et nécessaire des deux discours scientifique et symbolique.

2.6 Quand l'EDII ?

C'est « maintenant ou jamais », avec 6 priorités :

- 1) Les élèves – La classe plaisir
- 2) Les enseignants – La révolution des pratiques
- 3) Les familles – La coéducation
- 4) L'administration – Le partenariat intelligent
- 5) Les cultes statutaires – Le dialogue de François
- 6) Les politiques – Le statut local.

3. Conclusion¹⁶

Le nouveau *Directoire pour la catéchèse* de 2020 indique dans les numéros 313 à 318 la manière dont peut être pensé, organisé et conduit l'enseignement de la religion à l'école¹⁷. Quelle belle surprise pour nous de voir combien les orientations prises et assumées dans le diocèse de Strasbourg correspondent à ces directives, particulièrement quand il s'agit de « distinguer » catéchèse et enseignement de la religion à l'école ; de transmettre des connaissances ; d'entrer en « relation avec les autres formes du savoir » ! Combien il est « service rendu à l'homme » ; en présentant une exigence de systématisme et de rigueur comme les autres disciplines ; en éduquant au dialogue et se fondant sur cette posture ; en revêtant une valeur œcuménique ; avec des exigences de formation et de ressourcement pour les enseignants !

Comment ne pas entendre également les messages forts de *Fratelli tutti*¹⁸ et déjà avant de *Laudato si'*¹⁹, quand sur le fronton des mairies françaises (et donc alsaciennes !) figure la triade « Fraternité, Liberté, Égalité » ? À sa manière le cours de religion veut participer, notamment par le prisme du symbolisme, à une formation intégrale.

Le 16 janvier 2020, le cardinal Guixot, du Conseil Pontifical pour le dialogue interreligieux, rendait hommage au cardinal Tauran, en relevant les trois caractéristiques de ce dialogue : identité, altérité et sincérité. Il écrivait : « Le dialogue ne naît pas de tactiques ni d'intérêts, mais il s'impose par un profond respect pour tout ce que l'Esprit a œuvré dans l'homme, Esprit qui souffle où il veut... » Puisse

¹⁶ À nouveau due à Christophe SPERISSEN.

¹⁷ Cf. *supra*, dans cette contribution, 2.1.3, « Le DPC ».

¹⁸ FRANÇOIS, *Fratelli tutti*, Lettre encyclique sur la fraternité et l'amitié sociale, Rome 2020.

¹⁹ FRANÇOIS, *Laudato si'*, Lettre encyclique sur la sauvegarde de la maison commune, Rome, 2015.

cet Esprit souffler pour continuer à inspirer les enseignants et les autorités et à permettre d'offrir ce cours aux nouvelles générations !

4^{ème} séquence :

**LES SYMBOLES ET LE
DIALOGUE
INTERCONVICTIONNEL ET
INTERRELIGIEUX**

CHAPITRE X

ANCIENS ET NOUVEAUX SYMBOLES DANS LA FORMATION AU DIALOGUE INTERCULTUREL ET INTERRELIGIEUX : QUELQUES EXPÉRIENCES DU GROUPE INTERRELIGIEUX DE FRIBOURG

Patrizia CONFORTI

Le Groupe interreligieux de Fribourg (GIF) a été constitué en 2011 à l'occasion du 25^{ème} anniversaire de la première rencontre interreligieuse d'Assise¹. En 1986, le pape Jean-Paul II avait invité les représentants des grandes religions du monde à prier pour la paix à Assise. D'autres rencontres analogues s'en sont suivies.

Le GIF² est un groupe non-institutionnel, à géométrie variable dans le temps, reliant surtout des personnes engagées dans le dialogue interreligieux, tout en restant attachées à leurs propres convictions et sensibilités religieuses : chrétiens, musulmans, bouddhistes,

¹ Pour une histoire du Groupe interreligieux de Fribourg, voir Guy MUSY, « Les catholiques suisses et l'interreligieux depuis Vatican II », dans : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO (éds.), *Le dialogue interreligieux : où en sommes-nous ? Actes du 5^e Forum « Fribourg Église dans le monde »*, Université de Fribourg, 18 octobre 2013, Basel, Schwabe Verlag, 2019, pp. 47-49. Je tiens aussi à remercier chaleureusement quelques membres du GIF, dont je suis moi-même membre, qui ont relu attentivement et permis d'enrichir la présente contribution.

² Cf. son blog : <https://interreligieuxfribourg.wordpress.com/>.

hindous, bahá'ís... Les membres du GIF se rencontrent régulièrement pour échanger et se découvrir au-delà des clichés et des stéréotypes, pour connaître la religion et la culture de l'autre, pour vivre des moments de partage spirituel et de prière. Le GIF a entrepris aussi d'organiser, depuis le début et avec régularité, des événements publics, surtout lors de la « Semaine des religions » promue annuellement par la Communauté de travail interreligieuse en Suisse (IRAS-COTIS). De multiples expériences se sont succédé, dont une « exposition des religions » (pensée à l'origine pour les Cycles d'Orientation du canton), un « café interreligieux », des expositions de photos ou peintures avec conférences et témoignages, un « bus interreligieux » à la découverte de communautés religieuses, la création de « sculptures de lumière », des rencontres à l'enseigne de l'écologie... La Ville de Fribourg, par son bureau de l'intégration, a soutenu régulièrement le GIF dans ses activités « tout public », car favorisant l'intégration et la cohésion sociales.

1. Catéchèse et célébrations interreligieuses : prémisses théologiques

Le but de cette contribution est de présenter et d'analyser deux de ces expériences qui, nous le croyons, se situent bien dans la perspective du présent ouvrage sur « L'utilisation des symboles en éducation religieuse ». La première est une célébration interreligieuse animée par le GIF qui a eu lieu en novembre 2021, lors de la « Semaine des religions ». La deuxième est la participation du GIF au projet national « Dialogue en Route », également d'IRAS-COTIS.

1.1 Catéchèse et dialogue interreligieux

Dans sa contribution : « Quelle catéchèse pour une identité chrétienne ouverte au dialogue »³, Henri Derroitte plaide en faveur de la

³ Henri DERROITTE, « Quelle catéchèse pour une identité chrétienne ouverte au dialogue ? », *Revue théologique de Louvain*, 37, 2006, pp. 44-59.

prise en compte du dialogue interreligieux dans le cadre de la catéchèse catholique. Il rappelle tout d'abord que l'Église catholique décrit le dialogue interreligieux sous quatre formes : le dialogue de la vie, celui des œuvres, celui des échanges théologiques et celui de l'expérience religieuse. Ce dialogue doit être mené dans le respect de l'autre mais aussi dans la fidélité à soi-même⁴. En cela, Derroitte s'inspire, entre autres, de Claude Geffré, lequel précise : « Si sous prétexte d'ouverture et d'universalité, je ne suis nulle part, il n'y aura pas de dialogue. Surtout dans le contexte actuel d'indifférentisme et de relativisme, on risque d'aboutir à des consensus qui ne sont que des leurres. [...] Il faut dissiper l'illusion selon laquelle il serait nécessaire de mettre sa foi entre parenthèses ou en suspens pour mieux rejoindre l'autre. »⁵

Or, poursuit Derroitte, une catéchèse catholique ouverte au dialogue interreligieux ne peut se faire dans l'isolement, elle nécessite une « fréquentation religieuse » qui permette de découvrir comment des croyants d'autres traditions religieuses vivent leur foi, dans une attitude de respect et de partenariat équilibré. C'est la condition principale pour qu'un « dialogue interreligieux » s'installe. Cela permettra ensuite aux chrétiens de construire des projets d'humanisation avec d'autres croyants (et même avec des « non-croyants ») dans un monde pluraliste⁶.

« Il n'est plus possible aujourd'hui de proposer aux catéchisés un cheminement dans la foi chrétienne en ignorant les autres traditions

⁴ *Ibidem*, p. 52, mentionnant : CONSEIL PONTIFICAL POUR LE DIALOGUE INTER-RELIGIEUX et CONGRÉGATION POUR L'ÉVANGÉLISATION DES PEUPLES, *Dialogue et annonce. Réflexions et orientations concernant le dialogue inter-religieux et l'annonce de l'Évangile*, Rome, 1991.

⁵ Claude GEFFRÉ, « La singularité du christianisme à l'âge du pluralisme religieux », dans *Penser la foi – Mélanges offerts à J. Moingt*, Paris, Assas / Cerf, 1993, p. 358, cité dans Henri DERROITTE, « Quelle catéchèse pour une identité chrétienne ouverte au dialogue ? », pp. 52-53.

⁶ *Ibidem*, p. 53.

religieuses. »⁷ D'où l'importance, selon Derroitte, d'un lien entre la catéchèse et le dialogue interreligieux pour la pédagogie religieuse : « [...] Pour que le dialogue fasse partie de manière intégrée d'une stratégie éducative, il faut qu'il permette de se renseigner sur "l'autre" en présence de "l'autre", tandis que "l'autre" se renseigne sur "nous" en notre présence. »⁸ Cela demande du temps, une culture du débat, de la modestie et de la franchise, une approche de l'acte de foi qui intègre la maturation permanente, une authentification dans le vécu⁹.

Présupposant l'intégration du dialogue interreligieux dans la catéchèse catholique, Derroitte propose des éléments d'une stratégie éducative en ce sens : 1. Une attitude de motivation, de curiosité positive et de disponibilité parmi les participants. 2. Une pédagogie qui encourage la prise de parole personnelle, auto-implicative des catéchisés. 3. Une position d'écoute. 4. Des lieux symboliquement marqués, qui soient volontairement des endroits pluralistes et où les appartenances religieuses ne sont pas obligatoires. 5. D'autres espaces de rencontre, de formation et d'échange conçus comme des « services publics », des lieux ouverts à la libre circulation de la parole autour de la sollicitude pour l'autre et du combat pour des institutions plus justes et solidaires¹⁰.

1.2 La prière interreligieuse : diverses formes

La pratique de la « prière interreligieuse » pourrait bien se configurer comme l'une des déclinaisons possibles, voire la plus « intense », de la « fréquentation religieuse » prônée par Derroitte. D'un point de vue de théologie catholique, comme l'explique le pasteur luthérien Risto Jukko, aujourd'hui directeur de la Commission de

⁷ *Ibidem*, p. 54.

⁸ *Ibidem*, p. 56.

⁹ *Ibidem*, pp. 56-57.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 57-59.

mission et d'évangélisation du Conseil Œcuménique des Églises : « La prière interreligieuse peut être évaluée théologiquement avec les mêmes critères que le dialogue interreligieux en général. *Nostra aetate*¹¹ parle de l'origine de la race humaine comme d'une création de Dieu, et de la rédemption comme d'une œuvre de Dieu pour le destin commun de l'humanité. »¹²

Dans la déclaration *Nostra aetate*, témoin de « l'importance proprement historique de la nouvelle attitude de l'Église catholique à l'égard des religions non chrétiennes [...], on trouve cette affirmation solennelle : "L'Église ne rejette rien de ce qui est vrai et saint dans ces religions" (n. 2). »¹³ Ce jugement positif sur les autres religions, menant tout naturellement à une posture de dialogue bienveillant avec celles-ci, n'est pas motivé seulement par une attitude (typique de la modernité) de tolérance et de respect de l'autre, y compris en ce qui concerne sa croyance religieuse et/ou sa liberté de conscience. Cela est davantage ancré, du point de vue théologique, dans la doctrine patristique des « semences du Verbe », « semences » considérées comme présentes dans toutes les traditions religieuses.

Suite à la rencontre d'Assise de 1986, lors d'un discours à la Curie romaine du 22 décembre 1986¹⁴, Jean-Paul II reprend à son compte

¹¹ CONCILE VATICAN II, *Nostra aetate*, Déclaration sur les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes, Rome, 1965.

¹² Risto JUKKO, « La prière interreligieuse et l'Église catholique », *Nouvelle revue théologique* 130, 4 /2008, pp. 775-792, ici p. 783.

¹³ Cf. Claude GEFFRÉ, « A la recherche d'une théologie interreligieuse », dans Mariano DELGADO – Benedict T. VIVIANO (éds.), *Le dialogue interreligieux. Situation et perspectives. Colloque de Fribourg, 1-2 juin 2005*, Fribourg, Academic Press, 2007, pp. 35-50, ici pp. 35-36.

¹⁴ *Discorso di Giovanni Paolo II alla Curia Romana per gli auguri di Natale*, lunedì, 22 dicembre 1986, consulté en ligne le 05.02.2023, <https://www.vatican.va/>. Citation en français d'après la *Documentation*

ces principes de la déclaration *Nostra aetate* : « Pour les êtres humains, peu importe leur culture ou tradition religieuse, il n'y a qu'un seul dessein de Dieu, qu'une seule origine et qu'une seule fin. »¹⁵ Le pape « mentionne aussi la présence active de l'Esprit Saint dans tous les hommes, et particulièrement dans toutes les prières sincères qui partent du for intérieur de l'être humain, qu'il soit chrétien ou non. "Nous pouvons en effet retenir que toute prière authentique est suscitée par l'Esprit Saint qui est mystérieusement présent dans le cœur de tout homme". »¹⁶ L'universalité du Royaume fondé en Dieu par Jésus-Christ, c'est-à-dire la présence universelle du mystère du salut en Jésus-Christ, est aussi un fondement important, voire essentiel, pour la prière interreligieuse : « Les hommes peuvent souvent ne pas être conscients de leur unité radicale d'origine, de destin et d'insertion dans le plan même de Dieu et, lorsqu'ils professent des religions différentes et incompatibles entre elles, ils peuvent même ressentir leurs divisions comme insurmontables. Mais, malgré cela, ils sont inclus dans le grand et unique dessein de Dieu, en Jésus-Christ, qui "s'est uni d'une certaine manière à tous les hommes" (*Gaudium et spes*, n. 22), même si ceux-ci n'en sont pas conscients. »¹⁷ Le Christ Jésus est « ... l'homme nouveau qui est mort pour tous. L'Esprit Saint peut offrir à chacun la possibilité de participer au mystère pascal. »¹⁸

Dans un document qui présente les résultats d'une consultation exploratoire sur la prière interreligieuse¹⁹, le Conseil pontifical pour le

catholique 1933 84/1987, pp. 133-136, par Risto JUKKO, « La prière interreligieuse et l'Église catholique », p. 783.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem* et *ibidem*, note 34.

¹⁸ *Ibidem*, p. 783.

¹⁹ CONSEIL PONTIFICAL POUR LE DIALOGUE INTERRELIGIEUX, *Findings of an Exploratory Consultation on Interreligious Prayer : Final Statement*,

dialogue interreligieux affirme que la prière interreligieuse devrait concerner chaque chrétien²⁰. Le document énumère trois formes différentes que la prière interreligieuse pourrait prendre : 1. Présence à l'office de l'autre. 2. Prière multireligieuse. 3. Prière interreligieuse commune et intégrée²¹.

« [1.] La présence à un office religieux d'une autre tradition signifie simplement que l'on accueille l'invitation de l'autre à être présent à sa prière, en tant qu'invité dans son lieu de culte. [2.] Une prière multireligieuse signifie elle que les prières des diverses religions sont prononcées à la suite l'une de l'autre. (...) [3.] Par ailleurs, dans la prière interreligieuse commune et intégrée, les représentants de diverses traditions religieuses élaborent, préparent une prière que chacun peut considérer comme sa propre prière. »²²

Or, la journée mondiale de prière interreligieuse pour la paix à Assise, proposée par le pape Jean-Paul II en 1986, a été conçue sur la base du deuxième modèle, celui d'une prière multireligieuse. Le pape lui-même, afin d'éloigner tout soupçon de syncrétisme, avait parlé, quelques jours auparavant, non pas d'une « prière commune », mais du fait d'« être ensemble pour prier ». « C'est pour cela [- explique Jean-Paul II lors d'une audience générale -] qu'a été choisie pour la rencontre d'Assise la formule : être ensemble pour prier. Certes, on ne peut pas "prier ensemble", c'est-à-dire faire une prière commune, mais nous pouvons être présents quand les autres prient. De cette manière, nous manifestons notre respect pour la prière d'autrui et pour l'attitude des autres devant la Divinité ; en même temps, nous leur offrons le témoignage humble et sincère de

Bangalore, India, *Pro Dialogo* 98, 1998, pp. 231-236, cité par Risto JUKKO, « La prière interreligieuse et l'Église catholique », p. 784 et note 36.

²⁰ *Ibidem*, p. 784.

²¹ *Ibidem*, pp. 784-785.

²² *Ibidem*, p. 785.

notre foi dans le Christ, Seigneur de l'Univers. »²³ « C'est ce qui se fera à Assise où, à un moment de la journée, auront lieu les prières séparées, dans des lieux différents accueillant les diverses représentations religieuses. Mais ensuite, sur la place qui se trouve devant la basilique inférieure de Saint-François, se succéderont, se distinguant de manière convenable, l'une après l'autre, les prières de chacune des religions ; tandis que tous les autres assisteront avec une attitude de respect, intérieur et extérieur, comme cela convient à celui qui est témoin de l'effort suprême d'autres hommes et femmes pour chercher Dieu. Cet "être ensemble pour prier" acquiert une signification particulièrement profonde et éloquente en tant que tous seront les uns aux côtés des autres pour implorer de Dieu le don dont toute l'humanité d'aujourd'hui a le plus grand besoin pour survivre : la paix. »²⁴

À partir de 1987, c'est la Communauté romaine de Sant'Egidio, déjà impliquée dans l'organisation de la rencontre de 1986, qui prend le relais dans l'organisation d'événements similaires, et qui introduit, de fait, un modèle différent. La Communauté de Sant'Egidio organise depuis, et jusqu'à nos jours, une session interreligieuse annuelle sur trois jours qu'elle a appelée « Prière internationale pour la paix », ou « Rencontres d'Assise », ou encore « Session hommes et

²³ JEAN-PAUL II, « Allocution au cours de l'audience générale », *Documentation catholique* 1929, 83/1986, p. 1066, cité par Risto JUKKO, « La prière interreligieuse et l'Église catholique », p. 777.

²⁴ *Ibidem*, p. 777, note 6. Soit dit en passant, le modèle de prière interreligieuse choisi par le pape Jean-Paul II ne nous semble pas en conflit avec les précisions théologiques intervenues au moment de la publication du document de la CONGRÉGATION POUR LA DOCTRINE DE LA FOI, *Dominus Iesus*, le 6 août 2000, document réaffirmant l'unicité de Jésus-Christ en tant qu'unique médiateur du salut, et la réalisation de la plénitude de la révélation dans son mystère de Fils de Dieu incarné.

religions »²⁵. Le nouveau dispositif ne prévoit plus, à la fin de la session, un moment où les dignitaires religieux – invités par l'Église catholique – se retrouvent « ensemble pour prier ». Avant la cérémonie conclusive, chaque communauté religieuse (les confessions chrétiennes rassemblées de manière œcuménique) se recueille et prie dans un lieu de prière différent. Ensuite, tous les participants, en habit liturgique, forment une procession vers le lieu où se tiendra la cérémonie conclusive. Celle-ci va culminer plutôt avec la signature d'un « Appel de paix » par les différents dignitaires religieux, après sa lecture en public et des allocutions. Cet Appel est ensuite remis par des enfants aux responsables politiques et ambassadeurs également invités à la session. Le tout se conclut par un « baiser de paix » : dignitaires religieux, responsables politiques et ambassadeurs et autres membres de l'assemblée se donnent l'accolade²⁶. Selon ce modèle, le dialogue n'est pas « théologique » mais « éthique ». L'accord porte finalement sur des biens de portée éthique et culturelle : la paix, la « convivence », le dialogue des civilisations, tout en reconnaissant que (notamment dans le texte de l'Appel) : « La paix est le nom de Dieu. La paix est inscrite au cœur de nos traditions religieuses. Le dialogue nous renforce dans nos traditions et nous ouvre à l'altérité »²⁷. C'est la « paix » qui, tout en étant présentée comme « immanente aux traditions religieuses, dont elle absorbe la conflictualité »²⁸, devient le « supérieur commun intemporel » qui doit être poursuivi par les communautés religieuses

²⁵ Cf. Marie BALAS, « Un pluralisme sans conflits », *Terrain* (en ligne) 51, 2008, ici paragraphe 3, mis en ligne le 15.09.2012, consulté le 05.02.2023, <http://journals.openedition.org/terrain/11043> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/terrain.11043>.

²⁶ *Ibidem*, par. 35 à 38.

²⁷ *Ibidem*, par. 44 et 45.

²⁸ *Ibidem*, par. 52.

et par la société civile (Appel : « Nous nous engageons et nous engageons le monde à œuvrer pour la paix »)²⁹.

1.3 De « nouveaux rites » interreligieux ?

Dans une analyse de différents types de « nouvelles » célébrations religieuses et de leur « fabrication »³⁰, Anne-Sophie Lamine relève, de son côté, la multiplication des célébrations interreligieuses, notamment en temps de crise ou lors d'événements exceptionnels : guerre, deuil collectif, catastrophe. Ces célébrations, souvent faites de juxtaposition de textes sacrés, prières et chants de différentes traditions religieuses, invitent l'auteure « à se poser la question suivante : assiste-t-on, avec le développement de ces célébrations, à la naissance d'un nouveau rite ? »³¹

Lamine constate³² que, dans de telles célébrations, les acteurs puissent leurs actes individuels dans leur propre tradition religieuse : prières, gestes, langue utilisée, place éventuellement accordée à un clerc... Les prières juxtaposées s'adressent à une puissance extérieure : le Dieu des religions monothéistes ou une « réalité ultime ». Il est nécessaire de fixer un déroulement : introduction, passage successif des divers intervenants, élargissement de la participation à tout le public présent, « règles » à respecter lors d'une prise de parole...

Ces célébrations interreligieuses ont une portée symbolique grâce à plusieurs éléments : les représentants (ou simples membres) de

²⁹ *Ibidem*, par. 46.

³⁰ Cf. Anne-Sophie LAMINE, *La cohabitation des dieux : pluralité religieuse et laïcité*, Paris, PUF, 2004, en particulier le chapitre 5 : « Les célébrations religieuses : la fabrication de nouveaux rites ? », pp. 171-206.

³¹ *Ibidem*, par. 67, mis en ligne sur *Cairn.info* le 17.09.2015 ; DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.lamin.2004.01>.

³² Cf. *ibidem*, par. 68 à 70 : « Un rite hybride, à la fois religieux et profane ».

plusieurs communautés religieuses sont côte à côte lors du rite, sur un pied d'égalité ; la cérémonie comporte souvent un geste symbolique qui peut être partagé par tous les participants, comme, par exemple, l'allumage d'une bougie (symbolique de la lumière ou du feu), l'accrochage d'intentions de prière à un « arbre de paix », ou un partage de nourriture à la fin. La séquence d'actions, les moyens symboliques, le partage de valeurs, la référence à une altérité transcendante, l'efficacité finale du rassemblement font partie de ce « nouveau rite ». Mais Lamine considère qu'il s'agit d'un rite « hybride », à la fois religieux et profane. Ceci est motivé par le fait que, selon l'auteure, les acteurs des communautés religieuses qui animent le rite doivent choisir des textes et des gestes de leurs propres traditions qui ne peuvent pas être ce qui est le plus sacré ou le plus spécifique de chacune d'entre elles, en acceptant une sorte de compromis entre la dimension mystique et la dimension éthique du patrimoine de chacune de leurs traditions, et en tenant compte aussi de la « recevabilité » du rite ainsi construit par un public plus large, à l'extérieur des communautés religieuses d'appartenance des acteurs du rite.

Quant au rôle d'un tel rite³³, c'est une fonction tout d'abord de renforcement du lien social intégrateur, entre les représentants des différentes communautés religieuses mais aussi entre ceux-ci et le public, respectivement entre les membres de chacun de ces groupes. Ensuite, le rite met en exergue des valeurs communes : la paix, le vivre ensemble, la dignité humaine, la tolérance, le dialogue. Pour finir, le rite est aussi mobilisateur : puisque les acteurs du rite ont réussi à s'accorder sur la préparation de celui-ci, cela montre que la coexistence, l'entente sont possibles. Cela donne aussi l'espoir qu'une telle coexistence, « vivre ensemble en paix », puisse se réaliser aussi dans l'ensemble de la société civile.

³³ *Ibidem*, par. 71 et 72.

2. La célébration interreligieuse du GIF : « Confiance et lien »

Ayant ainsi posé quelques prémisses théologiques pour l'analyse d'une célébration interreligieuse spécifique, animée par le Groupe interreligieux de Fribourg (GIF), première des expériences que nous relatons dans la présente contribution, nous pouvons commencer à en aborder la mise en place et les différents éléments, pour finir avec une analyse de fond.

2.1 Préparation et déroulement

Cette célébration interreligieuse s'est déroulée le 14 novembre 2021 dans des salles paroissiales d'une paroisse catholique de la ville de Fribourg en Suisse³⁴. Les responsables de la paroisse en question n'ont pas seulement offert ses locaux, mais ont appuyé la démarche. La célébration a été intitulée : « Confiance et lien – Célébration animée par le Groupe interreligieux de Fribourg » (titre également traduit en allemand, la ville de Fribourg étant bilingue). La date se situant encore dans la période de la pandémie Covid-19, toutes les mesures de sécurité ont été prises en compte (participation à l'intérieur limitée à 50 personnes avec port du masque dans la plus grande des salles à disposition, 10 personnes dans les petites salles réservées aux enfants, « pot de l'amitié » à l'extérieur). Un groupe de travail du GIF a préparé à l'avance le déroulement, l'équipement et le nécessaire pour le « pot de l'amitié » final. L'événement prévoyant des groupes de partage, des « facilitatrices et facilitateurs » du GIF ont été désignés. Une feuille avec les principes d'un bon dialogue et des consignes pour les partages en petits groupes a été préparée.

L'accueil des participant(e)s a commencé à 15h45, la célébration à 16h00. Les enfants ayant des activités dans de petites salles, un représentant du GIF a présenté le déroulement pour les adultes dans la

³⁴ La paroisse Saint-Pierre.

plus grande salle. Ce moment a comporté l'adresse d'un mot d'accueil, aussi de la part d'un responsable de la paroisse ; la répartition des personnes présentes dans trois groupes de langue française et un groupe de langue allemande, situés à chaque angle de la grande salle ; la présentation des autres parties de la célébration : méditation par une membre du GIF, partages en petits groupes (animés par deux membres du GIF), prières et acte symbolique, message final, pot de l'amitié. Le membre du GIF préposé au mot d'accueil a aussi expliqué ce qu'est une « célébration interreligieuse », la signification du thème de la rencontre, les règles du partage (respect lors de la prise de parole).

Après la méditation, la partie d'échanges en petits groupes a duré jusqu'à 16h45 ; les contenus de ces échanges sont restés entre les membres de chaque groupe, il n'y a pas eu de restitution par la suite (avec un porte-parole). Les personnes présentes ont été invitées à dire un mot les concernant et à évoquer la raison de leur participation à la célébration ; elles ont ensuite été priées de partager une expérience personnelle, un vécu spirituel, ou tout simplement une réalité du quotidien ; finalement, elles ont eu la possibilité d'indiquer quelles étaient leurs ressources, ce qui pouvait alimenter leur confiance et les aider à se relever après une situation de crise. Après ce moment de partage, les participant(e)s ont constitué un seul grand groupe en vue de l'acte symbolique de conclusion, autour d'une petite table disposée au centre de la salle, entourée de fleurs et portant un récipient à eau. La célébration s'est terminée à 17h30.

À noter que, dans un lieu réservé à cet effet, des textes sacrés des différentes traditions avaient été mis à la disposition du public : la Bible, le Coran, des feuilles bouddhistes. Et que, dans un but de respect interconvictionnel, le buffet préparé pour le « pot de l'amitié » ne prévoyait pas d'alcool ni de viande de porc.

Par rapport au thème du présent volume autour de l'utilisation des symboles en éducation religieuse, ce qui nous intéresse spécifiquement, ce sont les moments de la « prière interreligieuse », prévoyant

déjà l'évocation de réalités symboliques, ainsi que de l'« acte symbolique » de conclusion. Les membres du GIF qui ont contribué au moment de prière interreligieuse étaient deux musulmanes, deux catholiques et une bouddhiste-tibétaine. Chaque membre devait choisir des passages tirés des textes sacrés de sa propre tradition religieuse. Afin d'avoir un fil rouge pour tous ces textes, et un lien avec l'acte symbolique de conclusion, le thème de la « lumière » avait été choisi. Un carnet avait été préparé à l'attention du public, avec les textes retenus dans la langue sacrée originale ainsi que leurs traductions en français et en allemand.

Ainsi, les deux membres musulmanes ont d'abord lu, puis psalmodié les Sourates 2, versets 1 à 5 (concernant la prière), et 24, verset 34 (concernant la lumière), du Coran. La Sourate 24, verset 34, évoque notamment Dieu en tant que « Lumière des cieux et de la terre ». Cette lumière est comparée à l'image d'une lampe dans une niche, mais son cristal ressemble plutôt à un astre brillant. L'huile qui alimente la lampe semble éclairer sans même qu'un feu ne la touche. Le verset proclame que Dieu guide vers sa lumière qui il veut.

Les deux membres catholiques ont, successivement : chanté un hymne de Taizé en l'honneur du Saint-Esprit, « Feu d'amour » (*Tui amoris ignem*) ; récité la séquence de la liturgie catholique *Viens, Esprit-Saint (Veni, Sancte Spiritus)*, où l'Esprit-Saint est évoqué pour son « rayon de lumière », en tant que « lumière de nos cœurs », et « lumière bienheureuse ».

La membre bouddhiste-tibétaine a récité la « Bénédiction des lampes à beurre », avec laquelle on prie pour que la lumière des lampes bénies « puisse éveiller de l'obscurité de l'ignorance tous les êtres et moi-même, et faire naître le brillant éclat de la lampe de pure sagesse ! »

Quant à l'acte symbolique de conclusion : un récipient était donc posé sur une petite table au centre de la grande salle, avec de l'eau à l'intérieur. D'abord, chacun(e) des membres du GIF préposé(e)s à la prière devait allumer une petite bougie flottante à une grande bougie,

puis la déposer dans le récipient. À la fin des prières, toutes les participantes et tous les participants étaient invité(e)s à allumer et déposer à leur tour une petite bougie flottante dans le récipient (avec ou sans prise de parole). Le tout accompagné par un guitariste et de la musique instrumentale.

Un mot de fin venait clore la célébration, avec l'invitation à partager le pot de l'amitié à l'extérieur. Les enfants avec leurs parents pouvaient alors rejoindre aussi la grande salle et allumer, puis déposer une bougie dans le récipient.

La participation des enfants aux manifestations du GIF est toujours prévue et organisée avec soin. Dans le cadre de la célébration dont il est question, des ateliers avaient été organisés spécifiquement pour eux dans de petites salles. Ainsi, ils avaient pu colorier des dessins préparés à leur intention, qui représentaient une lanterne avec une bougie à l'intérieur, ou des ampoules suspendues à la couronne d'un arbre (reproduction de l'image symbolique conduisant la célébration). À la fin de la célébration réservée aux adultes, les enfants avaient pu aussi rejoindre la grande salle, afficher leurs dessins, puis se disposer en cercle avec leurs parents, écouter les mêmes prières récitées auparavant et allumer à leur tour une petite bougie flottante. Le fait de participer aux mêmes activités interreligieuses que leurs parents a, sans aucun doute, un rôle éducatif majeur.

Parmi les symboles récurrents et riches dans un grand nombre de religions, celui de la lumière occupe une place privilégiée³⁵. Dire « lumière », cela veut souvent dire « origine céleste ». Dans les textes sacrés, il peut être question de l'image symbolique du soleil, mais aussi de lumière artificielle.

Ainsi, en ce qui concerne les textes sacrés choisis pour le déroulement de notre célébration interreligieuse, dans le « verset de la

³⁵ Cf. par exemple, la présentation qu'en fait Grégory Roth dans le site du portail catholique suisse *cath.ch*. <https://www.cath.ch/newsf/la-lumiere-qui-transfigure-les-religions-2-6/>.

lumière » du Coran, la lumière est littéralement assimilée à Dieu et comparée à celle émise par un flambeau (une lampe dans la traduction proposée lors de la célébration). De lumière en lumière, Dieu guide vers sa lumière qui il veut.

Dans la tradition chrétienne, l'élément de la lumière est très présent au sein de la Bible. Spécifiquement, dans le Nouveau Testament, le concept de lumière est rapproché des trois personnes du Dieu-Trinité : le « Père des Lumières », le Fils « Lumière du monde », qui prépare à recevoir l'Esprit-Saint, la « Lumière de nos cœurs » de la séquence *Viens, Esprit-Saint*.

Dans le bouddhisme, « atteindre la lumière » signifie « atteindre l'illumination », et par là, la libération du cycle des morts et des renaissances.

Ce sont donc des significations bien différentes du même élément symbolique, mais porteuses d'un sens qui suggère l'octroi d'en haut ou la réalisation d'une situation bénéfique et désirable pour les êtres humains, source aussi de sagesse et d'espoir dans le cadre d'une réalité terrestre perçue à maints égards comme plongée plutôt dans les « ténèbres ».

Cette réalité de significations religieuses différentes pouvant être attribuées au symbole de la lumière, et la matérialisation de celui-ci dans l'objet de la bougie lors de la célébration interreligieuse du GIF, auraient pu constituer un obstacle à la participation de certains membres du GIF. En amont de la célébration, une réflexion a été menée, notamment, par la partie musulmane, pour laquelle le recours à l'allumage de bougies aurait pu constituer un obstacle. En effet, au sein des communautés musulmanes, les bougies sont bien utilisées encore aujourd'hui par certaines confréries soufies sur le tombeau de saints soufis, comme à Fès, au Maroc³⁶. De plus,

³⁶ Cf. par exemple : Olivia ELKAIM, « Les bougies, symbole d'un mystère religieux insaisissable : "Le feu a une nature spirituelle indéniable" », *La*

autrefois, en Afrique du Nord, la coutume d'allumer des bougies dans les maisons à l'occasion de la commémoration de la naissance du Prophète, coutume associée à d'autres pratiques festives, était bien répandue. Dans cette région, on avait aussi l'habitude d'allumer des bougies sur les tombes au cimetière. Ces deux dernières pratiques sont beaucoup moins répandues aujourd'hui. De ce fait, dans le monde musulman actuel, l'allumage de bougies par des musulman(e)s peut prêter à controverse, si on relie cette pratique à sa signification au sein de traditions religieuses non musulmanes. Mais l'utilisation alternative actuelle des bougies, utilisation non religieuse dans un contexte désormais sécularisé (en tant que « bougies laïques » pour accompagner, par exemple, un rassemblement de personnes dans le cadre d'un moment de recueillement laïque à l'occasion d'un deuil collectif ou d'une catastrophe naturelle ; ou alors, pour servir tout simplement d'élément de décoration d'intérieur dans une maison), cette utilisation « laïque », donc, a permis finalement à la partie musulmane de s'associer au choix du geste de l'allumage de bougies dans le cadre de la célébration interreligieuse du GIF.

2.2 Analyse : être ensemble pour prier et vivre la paix, portée éducative

La mise en séquence des textes sacrés choisis dans le cadre de la célébration interreligieuse animée par le GIF, ainsi que le déroulement intégral de celle-ci, pouvaient avoir plusieurs buts : tout d'abord, ils voulaient réaliser, à notre sens, le modèle de « l'être ensemble pour prier » adopté lors de la première rencontre interreligieuse d'Assise de 1986, dont le GIF s'inspire notamment, à savoir : une prière multireligieuse où les prières de diverses religions soient prononcées à la suite l'une de l'autre, sans confusion entre les identités religieuses, mais les un(e)s assistant à la prière des autres. Ensuite, à un moment où l'épidémie Covid-19 sévissait encore en

Vie, publié en ligne le 22.12.2021, mis à jour le 22.12.2021, consulté le 11.02.2023, <https://www.lavie.fr/ma-vie/spiritualite/>.

Europe, cette rencontre, permettant à nouveau de prier ensemble et de partager aussi autrement autour d'un thème « source de consolation » comme celui de « Confiance et lien », voulait effectivement offrir et aux membres du GIF et aux autres participant(e)s une occasion pour déposer leurs soucis et pour reprendre courage. Finalement, dans ses manifestations publiques, le GIF a toujours voulu témoigner de ce qui se vit à l'intérieur du groupe en termes de partage spirituel et du vécu de chaque membre, selon l'idéal éthique du « vivre ensemble en paix ».

À présent, reprenant les différents auteurs mentionnés plus haut, nous pourrions affirmer que ce type d'expérience serait à même de corroborer une pédagogie religieuse où le dialogue interreligieux fasse partie de manière intégrée d'une stratégie éducative (Derrotte) : les manifestations du GIF étant ouvertes à toutes les tranches d'âge, un membre du GIF étant même aumônier des collèves du canton de Fribourg, le lien avec les milieux éducatifs, déjà partiellement existant, pourrait être renforcé. Le GIF est justement un lieu qui permet de se renseigner sur l'autre en présence de l'autre, tandis que l'autre se renseigne sur nous en notre présence. Les célébrations interreligieuses du GIF doivent nécessairement faire appel à des « moyens symboliques » nouveaux, car le contexte n'est pas celui, classique, d'un lieu sacré bien identifié du point de vue religieux. De « nouveaux rites » (Lamine) sont à créer, ces « créations » venant souvent « de la base », sans orientations spécifiques de la part des autorités religieuses de référence. Les lieux choisis pour de telles célébrations sont volontairement des endroits pluralistes où les appartenances religieuses, pourtant réelles pour les membres du GIF, ne sont pas obligatoires pour les autres participant(e)s qui voudraient s'y associer. Lors de ces célébrations, des moments de partage, de libre circulation de la parole sont toujours prévus, afin de s'écouter et de prendre soin de l'autre.

Il nous semble que le choix des textes sacrés, lors de cette célébration, par les membres du GIF éloigne tout risque de syncrétisme,

malgré le choix d'une symbolique extérieure commune comme celle de la « lumière », fil rouge et de la prière interreligieuse et de l'acte symbolique final. Les textes et les gestes puisés aux différentes traditions religieuses en gardent bien toute la portée théologique, s'agissant de textes et de gestes particulièrement bien identifiés et spécifiques aux différentes traditions, comme, par exemple, la prière au Saint-Esprit, troisième personne du Dieu-Trinité chrétien, les autres membres musulmans et bouddhistes du GIF assistant à cette prière bien connotée théologiquement.

Il est clair que, d'un point de vue de théologie catholique, le modèle adopté par le GIF, pouvant correspondre à celui de la rencontre d'Assise de 1986, ainsi qu'aux propositions théologiques de la déclaration sur les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes *Nostra aetate* du Concile Vatican II, ce modèle s'éloigne, pour la partie « théologique », de celui choisi par la Communauté de Sant'Egidio. Il peut s'en rapprocher pour la partie « éthique » (l'idéal de promotion de la paix), tout en motivant l'accord sur des biens de portée éthique et culturelle par la conviction que ces biens, notamment la paix, sont inscrits au cœur des différentes traditions religieuses.

3. Le projet national « Dialogue en Route »

La deuxième expérience que nous voulons présenter est, comme nous l'avons annoncé au début de cette contribution, la participation du Groupe interreligieux de Fribourg au projet national « Dialogue en Route. »³⁷

3.1 Un projet confessionnellement neutre

« Dialogue en Route » est également, comme la « Semaine des religions », un projet de la Communauté de travail interreligieuse en Suisse (IRAS-COTIS), lancé par celle-ci en 2014. Le projet naît de

³⁷ <https://enroute.ch/fr/>.

la constatation que la Suisse est bien un pays multiculturel et pluri-religieux, mais que cette diversité, étant peu visible, reste méconnue. D'où la constitution de trois équipes professionnelles régionales, qui organisent des visites guidées thématiques à des monuments, musées, associations, ou alors des parcours urbains, afin de découvrir le rôle de la culture et des religions dans l'histoire et l'actualité du pays. Ces visites et parcours sont destinés soit aux écoles, soit à un public plus large. Des partenariats avec des membres de communautés culturelles et religieuses sont conclus. Mais le projet en soi reste confessionnellement neutre, et il est basé sur des valeurs d'ouverture, de respect et de non-discrimination³⁸.

L'autre élément intéressant du projet est constitué par le fait que les visites et les parcours mentionnés sont animés par de jeunes « guides », formé(e)s à la médiation culturelle et à la communication interculturelle. « Ces jeunes sont les acteurs et actrices du dialogue avec les partenaires religieux et culturels du projet. »

Du fait de leur nature, les offres du projet « Dialogue en Route » sont « tournées vers l'expérience ». S'agissant de la région de Suisse romande, lorsque ces offres se destinent aux classes de l'enseignement secondaire I et II, elles prennent un caractère « formatif » qui prévoit du matériel pédagogique expertisé par une Haute école pédagogique et adapté aux objectifs du Plan d'études romand (PER).

Lors des premiers contacts entre l'équipe responsable de « Dialogue en Route » en Suisse romande et le GIF, les membres de celui-ci se sont interrogés sur la pertinence d'une participation d'un groupe par nature religieux, car interreligieux, à un projet dont le cadre et le programme voulaient être « confessionnellement neutres ». Or, les hésitations sont tombées devant, tout d'abord, la confiance que l'équipe de « Dialogue en Route » a su inspirer, ensuite, en constatant que ce cadre neutre ne limitait en rien la collaboration du GIF

³⁸ Les éléments de ce descriptif se trouvent dans le site internet du projet « Dialogue en Route », mentionné à la note précédente.

au projet, mais qu'au contraire, cet « espace laïque » pouvait être un lieu d'épanouissement et de liberté, ainsi qu'une sorte de « sas » de contact entre acteurs du religieux et société civile, en particulier ses tranches d'âge plus jeunes et le monde de l'éducation, dans un but de dialogue et d'apprentissage de l'accueil de l'autre, du différent.

3.2 La symbolique des ponts

C'est ainsi qu'est né le parcours « Ponts d'hier et d'aujourd'hui » en ville de Fribourg. Une gestation tout de même « laborieuse » a abouti au premier « parcours test » en décembre 2020, puis celui-ci a été ouvert à un public réel. L'idée est celle de proposer aux participant(e)s un parcours urbain traversant quelques-uns des nombreux ponts de Fribourg, ville d'origine médiévale, et prévoyant quatre haltes dans la vieille ville afin d'interroger les différentes manières de « faire pont » dans notre société³⁹. Ceci dans le cadre d'une présentation, par les « guides », du contexte historique et des enjeux économiques, politiques, géographiques et « symboliques ». Comme les ponts de Fribourg relient la Suisse romande à la Suisse allemande, dont le fleuve qui traverse la ville, la Sarine, représente la frontière, ainsi la participation à l'animation du parcours par des membres du GIF a été pensée pour signifier la mise en relation de personnes issues de différentes traditions religieuses et culturelles.

Concrètement, lors de chaque halte à proximité d'un pont, l'un(e) des membres du GIF présent(e)s est invité par la guide à répondre à des questions. Ceci sous forme de témoignage d'un vécu, d'une expérience (et pas d'un discours) : on parle alors de liberté religieuse, de sentiment de sécurité mais aussi de discrimination, du groupe interreligieux d'appartenance comme d'un lieu de paix, d'intégration, de compréhension et de solidarité, au nom d'une fraternité partagée.

Lors d'une halte spécifique, les membres du GIF, mais aussi les autres participant(e)s aux parcours, sont invité(e)s à thématiser la

³⁹ <https://enroute.ch/fr/offre/ponts-dhier-et-daujourd'hui/>.

question des ressources spirituelles et de l'enracinement personnel dans une tradition religieuse. À côté de l'évidente symbolique des « ponts », lors de cette halte spécifique qui se situe au bord de la Sarine, l'élément symbolique utilisé comme inspirateur de la réflexion est celui de l'« eau ». La guide explique d'abord aux personnes présentes que la ville de Fribourg a été construite à un endroit stratégique, car l'eau est essentielle à l'enracinement et au développement d'une population ou d'une communauté (force motrice de l'eau pour l'installation d'industries). Mais, poursuit la guide, si l'eau est une ressource essentielle pour survivre, les êtres humains se nourrissent aussi de ressources spirituelles. D'où la question : « Quel est l'élément source de votre pratique religieuse au quotidien ? Quelles ressources vos traditions religieuses vous apportent-elles dans votre quotidien ? »⁴⁰ Les membres du GIF peuvent alors témoigner de leur croyance, pratique, éthique, de leurs valeurs.

3.3 Le symbole de la stèle aux deux calcaires

Même l'aspect du langage liturgique ou religieux spécifique *versus* le langage quotidien est exploré lors de la dernière halte, qui voit un nouveau symbole, celui d'une stèle plantée à proximité d'un autre pont, toujours au bord de la Sarine. Il s'agit d'une œuvre réalisée par l'artiste André Bucher dans le cadre des célébrations pour le 700^{ème} anniversaire de la Confédération. Cette stèle est composée de deux monolithes de calcaires gris et ocre qui sont ceinturés par une bande d'alpax (un alliage à base d'aluminium et de silicium). La ville de Fribourg étant un carrefour culturel, à la frontière entre la Suisse francophone et la Suisse germanophone, comme déjà rappelé, dont la Sarine marque la séparation (le « *Röstigraben* »), l'œuvre symbolise l'union, la liaison, le vivre-ensemble, l'amour de son prochain, la tolérance. Les deux calcaires de couleurs différentes symbolisent les Suisses romand(e)s et les Suisses alémaniques. Le lien en alpax symbolise le lien national. Pour les membres du GIF, dans leur

⁴⁰ D'après le script interne qui présente le déroulement du parcours.

témoignage, il est plutôt question du lien entre la langue du quotidien et la langue liturgique de leurs traditions respectives. Un membre du GIF se demande s'il devrait s'exprimer en tant que Suisse, ou Suisse-allemand, ou catholique-romain, ou tout simplement en tant qu'être humain. Il s'interroge en fait sur notre volonté et notre capacité d'accueil, de compréhension, d'un vivre ensemble qui favorise l'imagination, la curiosité, le respect de l'autre.

Conclusion

Avec la présente contribution, nous avons voulu faire apparaître la portée éducative de deux projets menés par le Groupe interreligieux de Fribourg, en lien avec une « nouvelle symbolique interreligieuse ». Ces deux projets ne se situent pas immédiatement dans le cadre classique d'une catéchèse scolaire, mais ils y sont bien « contigus », étant insérés dans un concept qui vise aussi des enfants et des classes d'école de l'enseignement secondaire, que leurs parents respectivement leurs enseignant(e)s voudraient former au dialogue interculturel et interreligieux.

Cette portée éducative a comme base, pourrait-t-on dire, en nous appuyant sur l'enseignement du pape François, la « dimension fraternelle de la spiritualité ». La vision de la fraternité de François n'est pas exclusivement une forme d'« humanisme horizontal », mais elle a de profondes racines scripturaires et patristiques⁴¹. Cet enracinement bien théologique amène le pape à reconnaître la juste valeur des éléments d'autres traditions religieuses : leurs textes sacrés, leurs croyances, leurs pratiques.

⁴¹ Cf. à ce propos, par exemple : Jaime Emilio GONZÁLEZ MAGAÑA, « La dimensione fraterna della spiritualità. La spiritualità della fraternità », dans Laurent BASANESE – Daniel Patrick HUANG (éds.), *Fratelli tutti : The Dream of God for a More Human World*, Rome, Gregorian & Biblical Press, 2022, pp. 33-73. Et : pape FRANÇOIS, Lettre encyclique *Fratelli tutti* sur la fraternité et l'amitié sociale, Cité du Vatican / St-Maurice, Libreria Editrice Vaticana / Saint-Augustin, 2020.

C'est ce que François a voulu exprimer intensément, car d'une manière très poétique, lors de son discours prononcé dans le cadre du voyage apostolique en Irak du 5 au 8 mars 2021⁴². Le samedi 6 mars 2021, dans la plaine d'Ur, le pape a évoqué le fait que ce lieu nous reportait « aux origines, aux sources de l'œuvre de Dieu, à la naissance de nos religions ». Là-bas, Abraham avait entendu l'appel de Dieu et était parti « pour un voyage qui devait changer l'histoire. Nous sommes le fruit de cet appel et de ce voyage ». A Ur, « il nous semble revenir à la maison ».

Les images utilisées par François au début de son discours nous permettent, à la fin de cette contribution, de renouer avec la symbolique de la lumière : « Dieu demanda à Abraham de lever les yeux vers le ciel et d'y compter les étoiles (cf. Gn 15,5). Dans ces étoiles, il vit la promesse de sa postérité, il nous vit. Et aujourd'hui, nous, juifs, chrétiens et musulmans, avec nos frères et sœurs d'autres religions, nous honorons notre père Abraham en faisant comme lui : *nous regardons le ciel et nous marchons sur la terre*. [...] En contemplant, après des millénaires, le même ciel, les mêmes étoiles apparaissent. Elles illuminent les nuits les plus obscures parce qu'elles brillent *ensemble*. Le ciel nous livre ainsi un message d'unité : le Très-Haut au-dessus de nous nous invite à ne jamais nous séparer du frère qui est à côté de nous. L'*Au-delà* de Dieu nous renvoie à l'*autre* du frère. Mais si nous voulons préserver la fraternité, nous ne devons pas perdre de vue le ciel. »

⁴² <https://www.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2021/march/>.

CHAPITRE XI

RECOURIR AU SYMBOLIQUE EN ÉDUCATION RELIGIEUSE. AVANCÉES ET PERSPECTIVES

Geoffrey LEGRAND

Après la mise en perspective de François-Xavier Amherdt¹, Henri Derroitte a inauguré ces *Actes* par une présentation² où il citait Paul Ricœur à propos du symbole : « J'appelle symbole toute structure de signification où un sens direct, primaire, littéral, désigne par surcroît un autre sens indirect, secondaire, figuré, qui ne peut être appréhendé qu'à travers le premier »³. En partant de là, nous nous étions alors fixé comme objectifs de réfléchir, à travers les apports du présent ouvrage :

- 1) aux modèles d'éducation religieuse dans un contexte pluriel ;
- 2) à l'utilisation du processus symbolique dans ce contexte ;
- 3) à l'emploi concret des symboles dans le cours de religion.

¹ Voir *supra*, François-Xavier AMHERDT, Éditorial, « Vers une « seconde naïveté. "Le symbole donne à penser" : perspectives de théologie pratique, de Louvain à Fribourg ».

² Voir *supra*, Henri DERROITTE, Chapitre I, « Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche ».

³ Paul RICOEUR, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969, p. 16.

Nous avons aussi envisagé d'élargir ce débat au dialogue intercon-victionnel et interreligieux à partir de ces questions : Les symboles de chaque religion pourraient-ils être mis en dialogue ? Favorise-raient-ils alors pour les jeunes une meilleure compréhension de leur relation à eux-mêmes, à l'altérité (divine) et au monde ?

À l'issue de cette étude, nous recevrons non seulement avec recon-nnaissance les multiples éclairages des chercheurs, dans leur richesse et leur complémentarité, mais nous tenterons aussi d'ouvrir de nou-velles perspectives pour que le fruit de notre réflexion soit mis en relation avec les apports d'autres équipes de recherche qui partagent notre souci pour une éducation religieuse adaptée à la post-modernité.

En effet, grâce aux échanges entre les différents participants, ainsi qu'au travail collaboratif mené entre le pôle suisse (Conférence uni-versitaire de Suisse Occidentale, Centre d'études pastorales compa-rées et Université de Fribourg), le pôle belge du CRER (Centre de Recherche en Éducation et Religions de l'UCLouvain) et avec l'ex-pertise de plusieurs chercheurs venus d'autres horizons (d'Aix-la-Chapelle, de Bogotà ou encore d'Alsace), nous avons mis en réso-nance des observations émanant de divers contextes, plus ou moins sécularisés, plus ou moins pluralisés. Ce partage de ressources et de pratiques autour des symboles favorise la mise en place de nouvelles idées pédagogiques et didactiques : chacun est maintenant appelé à s'approprier ces manières d'agir afin de répondre aux défis de l'édu-cation religieuse contemporaine sur son propre terrain.

Aussi, pour nouer la gerbe et ouvrir en même temps d'autres pistes de travail, nous structurerons cette dernière contribution en quatre temps : d'abord, nous reviendrons sur les enjeux et les finalités de l'éducation religieuse en contexte pluriel. Ensuite, nous nous con-centrerons sur les bienfaits de l'activité symbolique chez les jeunes, que ce soit dans leur quotidien mais aussi par la mise en place d'une initiation aux symboles dans le cadre de l'éducation religieuse. Nous

montrons ainsi l'importance de l'ordre symbolique pour ouvrir à la spiritualité, au dialogue et à l'ultime.

Enfin, après avoir mis en lumière les limites de la didactique symbolique employée de manière mono-corrélative, nous évoquerons trois modèles d'éducation religieuse provenant de contextes pluriels : le modèle herméneutico-communicatif, le modèle mystagogico-communicatif et les efforts de plusieurs chercheurs en vue d'établir une pédagogie du dialogue interreligieux. Au sein de chacun de ces modèles, nous chercherons à déterminer la place laissée au symbolique.

1. Enjeux et finalités de l'éducation religieuse en contexte pluriel

La rapidité des crises successives (sanitaire, climatique, économique, conflits armés aux portes de l'Europe, arrivée de migrants, attentats terroristes, etc.) que nous traversons plonge la société, et les jeunes en particulier, dans un climat d'incertitude. Avec cette atmosphère changeante, les adolescents éprouvent d'autant plus de difficultés à façonner leur identité, à construire leur être profond et à répondre à leurs propres questionnements existentiels. Après avoir présenté le contexte et les enjeux d'une éducation religieuse en post-modernité, nous préciserons quelles pourraient être les finalités de celle-ci.

1.1 Une éducation à la fois religieuse et citoyenne

En 2007, afin de décrire l'évolution de la société flamande post-moderne, Lieven Boeve employait trois processus⁴ : la détraditionalisation (interruption de la transmission automatique de valeurs, de convictions, etc., d'une génération à une autre), l'individualisation (les

⁴ Lieven BOEVE, *God Interrupts History. Theology in a Time of Upheaval (Dieu interrompt l'histoire. Théologie en temps de bouleversements)*, New York / London, Continuum, 2007, pp. 13-29.

choix des individus sont désormais premiers) et la pluralisation (non seulement des visions plurielles coexistent à l'intérieur de chaque religion, mais le paysage religieux actuel se compose aussi d'une pluralité de traditions religieuses et de philosophies de vie, si bien que plus personne ne peut revendiquer une position neutre aujourd'hui). Nous pensons qu'il est possible d'élargir ce constat à d'autres régions d'Europe occidentale.

Simultanément, dans de nombreux pays européens, les populations demandent de plus en plus d'expressions de la citoyenneté. Cela se traduit parfois par une réduction du nombre d'heures de cours de religion au profit de l'enseignement de la citoyenneté, comme c'est le cas dans les écoles officielles belges francophones⁵. Toutefois, une étude plus approfondie des textes émanant des instances européennes (OSCE, Conseil de l'Europe) montre que ces deux types d'éducation (à la religion et à la citoyenneté) ne s'opposent pas forcément, le Conseil de l'Europe ayant d'ailleurs réfléchi à « la dimension religieuse dans l'éducation interculturelle »⁶. En effet, les rédacteurs de ces documents ne plaident pas pour laisser les convictions en dehors de l'école ou dans la sphère privée ; au contraire, ils cherchent plutôt à valoriser la diversité culturelle et à promouvoir le dialogue en vue de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Bien entendu, cette expression religieuse est délimitée par un cadre précis (tolérance, réciprocité, esprit civique), avec des connaissances préalables à acquérir sur les religions ainsi que des compétences à maîtriser pour apprendre à vivre ensemble.

⁵ Voir *supra*, la contribution de Flore XHONNEUX et Vanessa PATIGNY, Chapitre VI, « Le symbole au cours de religion, quelles pratiques ? Une enquête auprès des enseignants de religion pour les enfants de 3 à 18 ans ».

⁶ John KEAST (éd.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel de référence à l'usage des écoles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2007.

De nombreux spécialistes⁷ ont porté leur intérêt sur ce premier enjeu d'une éducation à la fois religieuse et citoyenne. Pour illustrer cela, nous nous appuyons volontiers sur les propos du chercheur hollandais Siebren Miedema, selon lequel les jeunes sont appelés à développer leur identité religieuse en confrontant leurs propres points de vue à ceux des autres⁸. Signalons aussi l'avis d'Henri Derroitte pour qui l'éducation à la citoyenneté ne doit pas être pensée « ni contre les religions ni sans elles », mais « en leur donnant un cadre strict et en leur demandant d'y souscrire et d'y mettre le meilleur de leur motivation et de leur esprit civique »⁹. D'après lui, pour réunir éducation religieuse et citoyenne, il faudrait au moins trois conditions¹⁰ : veiller à la réflexivité, savoir modérer ses propos et utiliser un vocabulaire clair et compréhensible.

1.2 Droit des jeunes à la religion et à l'accompagnement proprement religieux

Outre ce premier aspect, un deuxième enjeu doit être évoqué : le droit des jeunes à la religion et à l'accompagnement religieux. Selon l'expert allemand Friedrich Schweitzer, ce droit des jeunes à la religion se justifie non seulement parce qu'ils poseront tôt ou tard des

⁷ Voir notamment *supra*, les apports de Jean-Paul NIYIGENA, Chapitre VII, « Récit biblique, symbole et identité citoyenne. Éléments de renouvellement du cours de religion dans une société sécularisée » et de José María SICILIANI BARRAZA et Zulma Yaneth PATIÑO PÉREZ, Chapitre VIII, « Le travail pédagogique du symbolique-narratif au cours de religion : relecture réflexive d'une pratique ».

⁸ Siebren MIEDEMA et Gerdien BERTHAM-TROOST, « Democratic Citizenship and Religious Education » (« Citoyenneté démocratique et éducation religieuse »), *British Journal of Religious Education*, 30 (2008), pp. 123-132.

⁹ Henri DERROITTE, « Cours de religion et citoyenneté en Belgique », *Revue théologique de Louvain*, 44 (2013), pp. 539-559. Pour la citation, voir p. 545.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 555-557.

questions susceptibles de recevoir une réponse religieuse, mais aussi parce que la liberté religieuse est garantie juridiquement¹¹.

Par ailleurs, ce droit à la religion se prolonge par un droit à l'accompagnement spirituel ou religieux, dans une dynamique de croissance personnelle et communautaire, comme l'indiquent le salésien Jean-Marie Petitclerc et le jésuite Étienne Grieu¹². Les buts d'un tel accompagnement seraient de permettre aux élèves de structurer leur identité, de symboliser leur quête de vie spirituelle, de rencontrer l'altérité et de vivre des expériences solidaires. Les jeunes fréquentant de moins en moins souvent les institutions religieuses, l'école aurait un rôle important à jouer dans ce domaine.

1.3 L'éducation au dialogue

Enfin, d'après les textes des instances européennes et romaines, nous pouvons identifier un troisième enjeu : celui de l'éducation au dialogue. Pour l'Europe, l'éducation au dialogue est non seulement une méthode, mais aussi un « outil essentiel » pour « élever et enrichir » les discussions. Ainsi, le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* rappelle que le pluralisme, la tolérance et l'esprit d'ouverture, malgré leur importance, peuvent toutefois « ne pas suffire [...] pour gérer la diversité culturelle » contrairement au dialogue qui, « seul,

¹¹ Friedrich SCHWEITZER, « Le droit de l'enfant à la religion. Les enfants sont-ils naturellement religieux ? », dans Jérôme COTTIN et Henri DERROITTE (éd.), *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion*, coll. « Pédagogie catéchétique », n. 34, Namur, Éditions jésuites, 2018, pp. 41-54.

¹² Jean-Marie PETITCLERC, *Accompagner un jeune blessé sur les chemins d'Emmaüs*, coll. « Petits traités spirituels. Série III "Bonheur chrétien" », n. 31, Nouan-le-Fuzelier, Béatitudes, 2006 ; Étienne GRIEU, « Construire avec les jeunes », dans Gilles ROUTHIER – Marcel VIAU (éd.), *Précis de théologie pratique*. 2^{ème} éd. augm., coll. « Théologies pratiques », Bruxelles / Montréal / Ivry-sur-Seine, Lumen Vitae / Novalis / L'Atelier, 2007, pp. 845-858.

permet de vivre dans l'unité et la diversité »¹³. La Congrégation pour l'éducation catholique insiste quant à elle sur l'éducation au dialogue dans deux de ses derniers documents, *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique* (2013)¹⁴ et *Éduquer à l'humanisme solidaire* (2017)¹⁵.

Quant au souverain pontife, il a fréquemment recours à la notion de dialogue pour essayer de résoudre les crises de notre temps en indiquant que la culture de la rencontre et du dialogue constitue le seul remède pour traverser les troubles de notre époque. En effet, cette culture promue par le pape consiste à « comprendre et mettre en valeur les richesses de l'autre, en le considérant non pas avec indifférence ou avec crainte mais comme un facteur de croissance »¹⁶. Éduquer au dialogue revient donc à faire comprendre aux jeunes que les autres ont quelque chose à leur apporter afin qu'ils puissent se construire. Ainsi, d'après François, l'éducation au dialogue est « une méthode de discernement et d'annonce de la Parole d'amour » pour arriver « là où se forment les paradigmes, les façons de sentir, les

¹³ CONSEIL DE L'EUROPE, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « *Vivre ensemble dans l'égalité* », Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2008. Pour les citations, voir pp. 12 et 16.

¹⁴ CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer au dialogue interculturel dans l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour* (28 octobre 2013). En ligne sur : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

¹⁵ CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer à l'humanisme solidaire - Pour construire une « civilisation de l'amour »*. 50 ans après l'encyclique *Populorum progressio* (16 avril 2017). En ligne sur : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

¹⁶ FRANÇOIS, « Discours lors de la rencontre avec le monde de la culture » (22 septembre 2013). En ligne sur : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

symboles, les représentations des personnes et des peuples »¹⁷. D'après le pontife argentin, le dialogue vise donc à résoudre les désaccords par la recherche commune de solutions.

Au cœur de cette société chamboulée, trois enjeux apparaissent donc clairement :

- 1) les connexions à établir entre éducation religieuse et éducation citoyenne ;
- 2) la structuration de l'identité des élèves et l'accompagnement spirituel de ceux-ci ;
- 3) l'éducation au dialogue.

1.4 Les finalités de l'éducation religieuse en contexte pluriel

Ces enjeux doivent être pris en compte quand on réfléchit aux finalités de l'éducation religieuse en contexte pluriel, comme le fait Martin Rothgangel, de l'Université de Vienne.

Selon lui, l'éducation religieuse se compose de deux éléments : d'une part, l'éducation au sens de *Bildung* et d'autre part, la religiosité¹⁸. En insistant sur une formation au sens large, comportant une dimension globale, l'expert souligne que le rôle de l'éducation consiste à faire progresser toutes les potentialités de l'être humain, y compris la dimension intérieure. En conséquence, une telle formation encourage le développement d'une relation réfléchie à soi-même, aux autres et au monde. D'après Bert Roebben, le concept de

¹⁷ FRANÇOIS, « Discours à l'occasion de la conférence "La théologie après *Veritatis gaudium* dans le contexte méditerranéen" » (21 juin 2019). En ligne sur : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

¹⁸ Martin ROTHGANGEL, « What Is Religious Education ? An Epistemological Guide » (« Qu'est-ce que l'éducation religieuse ? Guide épistémologique »), dans IDEM – Thomas SCHLAG – Friedrich SCHWEITZER (éd.), *Basics of Religious Education (Éléments de base de l'éducation religieuse)*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Unipress, 2014, pp. 13-28.

Bildung renvoie ainsi à la « capacité de répondre de manière authentique, en tant qu'être humain particulier, aux questions universelles auxquelles l'humanité est confrontée »¹⁹.

En abordant les choses sous cet angle, nous comprenons que cette approche de l'éducation religieuse devrait être plus anthropologique que sociologique : elle viserait davantage la religiosité de la personne en construction plutôt que les différentes formes religieuses²⁰. En conséquence, il s'agit pour les éducateurs religieux de travailler plusieurs dimensions dans l'éducation, qu'elles soient cognitives, affectives ou pragmatiques. Finalement, pour Martin Rothgangel, « l'éducation religieuse [en contexte chrétien] vise le développement de la religiosité d'une personne à travers la communication de l'Évangile dans une société plurielle »²¹. L'un des buts de l'éducation religieuse viserait donc à permettre aux jeunes d'apporter leurs

¹⁹ Bert ROEBBEN, *Theology Made in Dignity : On the Precarious Role of Theology in Religious Education (La théologie exercée dans la dignité : à propos du rôle fragile de la théologie dans l'éducation religieuse)*, coll. « Louvain Theological and Pastoral Monographs », n. 44, Leuven, Peeters, 2016, p. 8, traduction de l'auteur de la contribution.

²⁰ Notons néanmoins qu'à côté de cet axe existentiel, des chercheurs, comme la professeure émérite norvégienne Heid Leganger-Krogstad, ont identifié d'autres approches (philosophico-existentialiste, socio-éthique, phénoménologique et théologique orientée vers le texte) pour l'éducation religieuse. Aussi, même s'il semble évident de partir de cet axe existentiel pour des auteurs comme Bert Roebben, pour d'autres, il s'agit d'une méthode à combiner avec d'autres. Voir Heid LEGANGER-KROGSTAD, « An Analysis of Different Approaches to Religious Education » (« Une analyse de différentes approches de l'éducation religieuse »), dans Geir SKEIE – Judith EVERINGTON – Ina ter AVEST – Siebren MIEDEMA (ed.), *Exploring Context in Religious Education Research : Empirical, Methodological and Theoretical Perspectives (L'exploration du contexte en éducation religieuse : perspectives empiriques, méthodologiques et théoriques)*, coll. « Religious Diversity and Education in Europe », n. 25, Münster, Waxmann, 2013, pp. 171-190.

²¹ Martin ROTHGANGEL, « What Is Religious Education ? An Epistemological Guide », p. 18, traduction de l'auteur de la contribution.

réponses personnelles aux grands questionnements existentiels, en « décongelant »²² ou en « recontextualisant »²³ les trésors enfouis dans les grandes traditions culturelles et religieuses.

Cette quête nécessite d'aider chaque élève à structurer son identité dans toutes ses dimensions (cf. le concept de « *Bildung* ») afin qu'il clarifie ses différentes relations : à soi-même, aux autres personnes, aux autres créatures et à la transcendance. Ainsi, chaque jeune se constituera une identité réflexive solide apte à répondre à ses propres questions existentielles, mais aussi en mesure de gérer la diversité culturelle et religieuse. Tels sont les deux objectifs²⁴ identifiés par Hans Mendl, professeur en didactique de la religion à l'Université de Passau en Allemagne.

Pour atteindre ces objectifs, Bert Roebben nous indique qu'il s'agit de transcender les modèles traditionnels d'éducation religieuse (« *about* », « *from* », « *in* ») pour que les jeunes puissent « apprendre en présence de l'autre »²⁵. En combinant les particularités de ces modèles (information sur les religions, communication entre les personnes et transmission de contenus religieux), l'éducateur favorise un maximum de « connexions cognitives et émotionnelles »²⁶. Pour permettre d'enrichir son identité (religieuse) et d'être en mesure de gérer la diversité, Bert Roebben encourage l'organisation d'activités telles que la rencontre de croyants sur leurs

²² Bert ROEBBEN, *Theology Made in Dignity*, p. 35.

²³ Lieven BOEVE, *God Interrupts History*, p. 3.

²⁴ Hans MENDEL, « Religious Didactics under the Terms of Plurality and Heterogeneity » (« Didactique religieuse en termes de pluralité et d'hétérogénéité »), dans Jadranka GARMAZ et Alojzije CONDIC (éd.), *Challenges to Religious Education in Contemporary Society (Défis en éducation religieuse dans la société contemporaine)*, coll. « Theologija », n. 53, Split, Crkve u svijetu, 2017, pp. 210-220.

²⁵ Bert ROEBBEN, *Theology Made in Dignity*, pp. 7-24.

²⁶ *Ibidem*, p. 19.

lieux de culte²⁷ ou la pratique de certains rites - religieux ou non. Ainsi, les jeunes apprennent en faisant et « expérimentent » la rencontre de l'autre.

Notre contexte sociétal étant désormais bien identifié, les enjeux de l'éducation religieuse ayant été explicités et ses buts ayant été précisés pour un contexte pluriel, nous pouvons nous pencher sur le rôle des symboles dans cette éducation. À l'origine, une citation du prêtre italien don Dino Nuti, reprise par Flavio Pajer, a suscité notre curiosité²⁸ :

« Dans les images et les symboles des religions, les gens trouvent le langage pour exprimer leurs expériences, leurs questions [existentielles] et leurs compréhensions du début et de la fin de la vie, [ils trouvent le langage] pour communiquer le bonheur et la souffrance, le sens et le non-sens, la joie et la douleur, le bien et le mal. »

En relisant cet extrait, nous nous sommes demandé s'il était possible de promouvoir le dialogue à partir des symboles des différentes cultures et religions afin d'aider les jeunes à répondre à leurs questions existentielles, à leur quête de sens, à leur construction de l'identité

²⁷ Concernant des expériences de rencontres interreligieuses, voir *supra*, la communication de Patrizia CONFORTI, chapitre XI, « Anciens et nouveaux symboles dans la formation au dialogue interculturel et interreligieux : quelques expériences du Groupe interreligieux de Fribourg ».

²⁸ Flavio PAJER, « Formación religiosa y libertad de conciencia en la unión europea » (« Formation religieuse et liberté de conscience dans l'Union européenne »), dans Augustín Domingo MORATALLA (éd.), *Ciudadanía, religión y educación moral. El valor de la libertad religiosa en el espacio público educativo (Citoyenneté, religion et éducation morale. La valeur de la liberté religieuse dans l'espace public éducatif)*, Madrid, PPC, 2006, pp. 143-169, ici pp. 165-166 (traduction de l'auteur de la contribution). L'auteur synthétise les propos de don Dino NUTI, « Il simbolo. Via all'insegnamento della religione e via al dialogo fra le religioni » (« Le symbole. Chemin vers l'enseignement des religions et chemin vers le dialogue entre les religions »), dans R. de VITA et alii, *Democrazia, laicità e società multireligiosa (Démocratie, laïcité et société multireligieuse)*, Milan, Franco Angeli, 2005, pp. 108-113.

religieuse et au développement de leurs compétences relationnelles. Pour répondre à cette question, nous devons d'abord préciser la notion d'« activité symbolique » en nous appuyant sur des recherches en sciences de l'éducation, en psychologie socio-culturelle et en théologie.

2. L'activité symbolique dans la construction identitaire comme ouverture à la spiritualité et à la relationalité

2.1 Le symbolique comme ouverture à la spiritualité

Pour entrer dans la compréhension du processus symbolique, nous suivrons tout d'abord les pistes tracées par Adrian Gellel²⁹, professeur à l'Université de Malte, qui explique la manière dont les symboles donnent accès à la spiritualité.

Pour commencer, Adrian Gellel établit une double constatation : d'un côté, les systèmes de symboles préexistent et nous précèdent, d'un autre côté, beaucoup de nos contemporains ont perdu la capacité de déchiffrer le sens de ces symboles. D'où son appel pour développer une grammaire, une alphabétisation symbolique dans l'éducation religieuse. D'après ce spécialiste maltais, il ne suffit pas, en effet, que les jeunes parviennent à lire des symboles, mais ils doivent aussi construire du sens à partir de ces symboles en

²⁹ Adrian-Mario GELLEL, « The language of Spirituality » (« Le langage de la spiritualité »), *International Journal of Children's Spirituality*, 23 (2018/1), pp. 17-29 ; Adrian-Mario GELLEL, « Towards a Symbol Literacy Approach in the Education of Children » (« Vers une approche de l'alphabétisation symbolique dans l'éducation des enfants »), *International Journal of Children's Spirituality* 23, 2018/2, pp. 109-121 ; Adrian-Mario GELLEL, « Nurturing Spirituality through Symbol Literacy in Religious Education » (« Nourrir la spiritualité par l'alphabétisation symbolique en éducation religieuse »), *Journal of Religious Education* 58, 2010/3, pp. 44-51.

transcendant la réalité objective et en se connectant à une dimension plus profonde. De fait, le langage de la spiritualité est lié à celui de la quête de sens et ce sont les symboles qui permettent d'« ouvrir les portes du sens donnant accès au spirituel »³⁰.

Par ailleurs, cette capacité à construire du sens grâce aux symboles se produit à partir de la culture et des interactions avec les générations passées ou présentes. Par le langage (histoires, mythologies, croyances, poésie, etc.) mais aussi par des médiations non verbales (musiques, danses, gestes, arts visuels, architecture, etc.), les personnes qui entrent dans le processus de symbolisation renforcent leurs liens avec la communauté humaine. De plus, il y a un intérêt à mettre en interaction diverses cultures et différentes traditions car chacune d'entre elles ordonne le cosmos à sa manière, les religions (y compris « traditionnelles ») véhiculant des systèmes de symboles cohérents et des visions du monde permettant de donner un sens à la vie et à l'univers. Toutefois, en post-modernité, les individus sont aussi invités à s'appropriier les réponses de ces cadres interprétatifs afin de donner personnellement un sens à leur existence.

Un autre aspect sur lequel insiste Adrian Gellel est le fait que le développement de la spiritualité par les symboles est le propre de l'humanité : en rappelant avec Mircea Eliade que l'être humain est une « créature symbolique »³¹ et en s'appuyant sur des recherches en archéologie, le Maltais souligne que l'un des traits distinctifs entre les animaux et les premiers êtres humains réside précisément dans cette activité symbolique (enterrement des corps avec différents rituels, réalisation de statuettes anthropomorphes, art rupestre, etc.). Ainsi, en remontant aux sources de notre humanité, le spécialiste explique

³⁰ Adrian-Mario GELLEL, « Nurturing Spirituality through Symbol Literacy in Religious Education », p. 48, traduction de l'auteur de la contribution.

³¹ Adrian-Mario GELLEL, « Towards a Symbol Literacy Approach in the Education of Children », p. 112.

comment les symboles ont permis de transformer la réalité de ces hominidés, en encourageant le processus de créativité.

En conséquence pour l'enseignement, les symboles ont toute leur place dans une formation générale au sens de *Bildung*. Or, depuis le philosophe français Pierre de la Ramée (1515-1572), les programmes éducatifs ont longtemps procédé par fragmentation des connaissances, ce qui implique un appauvrissement des raisonnements analogiques ou métaphoriques et une difficulté à saisir les problèmes dans leur globalité. Une éducation soucieuse de la spiritualité des jeunes devrait ainsi ne pas se limiter à une instruction rationnelle et compartimentée des savoirs mais opter pour une éducation plus relationnelle où la spiritualité intégrerait les divers aspects de la vie. Cela reviendrait à « former des esprits et des identités capables de participer activement à l'inévitable interaction avec les autres et avec l'environnement »³².

2.2 Le symbolique dans la construction identitaire

Après avoir expliqué la manière dont l'activité symbolique introduit à la spiritualité, avec l'aide de la psychologue développementale d'orientation socio-culturelle, Tania Zittoun³³, nous illustrerons la

³² *Ibidem*, p. 114.

³³ Tania ZITTOUN, « Tolstoï, la Bible et André the Giant : les ressources que la jeunesse se donne », *La marque jeune* 4, 2008, pp. 174-180 ; Tania ZITTOUN, « Dans l'intervalle : médiations symboliques et construction du temps », *Psychothérapies* 33, 2013, pp. 225-234 ; Tania ZITTOUN, « Symbolic Resources and Sense-Making in Learning and Instruction » (« Ressources symboliques et élaboration de sens dans l'apprentissage et l'instruction »), *European Journal of Psychology of Education* 32, 2017, pp. 1-20 ; Tania ZITTOUN, « Usage de ressources symboliques à l'adolescence », *Travaux neuchâtelois de linguistique* 57, 2012, pp. 11-30 ; et Tania ZITTOUN, « Religious Traditions as Means of Innovation : The Use of Symbolic Resources in the Life Course » (« Traditions religieuses comme moyens d'innovation : l'usage de ressources symboliques dans le cours de l'existence »), dans Marjo BUITELAAR – Hetty ZOÏCK (ed.), *Religious Voices in Self-Narratives (Voix religieuses dans les récits de soi)*, coll.

fonction des symboles dans le processus de construction identitaire, en particulier pendant les moments de transitions, ces périodes de la vie où une personne expérimente que quelque chose qui devrait aller de soi est interrompu dans le cours de son existence. L'adolescence constitue par excellence l'une de ces étapes de la vie.

En effet, lors du passage de l'enfance à l'adolescence, les jeunes sont typiquement confrontés à l'une de ces interruptions : il s'agit alors pour eux de continuer à avancer tout en évoluant dans des zones exploratoires. Celles-ci sont des expériences culturelles vécues grâce à un matériau sémiotique (lire un roman, écouter de la musique, regarder un film, participer à un jeu vidéo, etc.) où, par un processus d'identification et d'interprétation, les jeunes peuvent se projeter dans d'autres personnages et « faire comme si ». Ces expériences exercent une influence sur la personne qui doit cependant garder à l'esprit un principe de continuité entre ce qu'elle était auparavant et ce qu'elle est appelée à devenir.

Durant ces périodes de transitions, la psychologue suisse indique que les adolescents développent un système d'orientation personnelle, une boussole intérieure, leur permettant d'évoluer dans les diverses sphères d'expériences de leur quotidien (activités, configurations d'expériences, etc.). En explorant ces sphères d'activités et en utilisant les ressources symboliques (éléments culturels employés au-delà de leur finalité initiale), les jeunes sont amenés à établir des relations, à lier l'ici et le maintenant avec quelque chose qui leur est déjà arrivé antérieurement. En reliant ces éléments grâce à leur imagination, ils parviennent à réaliser de nouvelles synthèses et à créer du sens. Tout ce processus est uniquement possible grâce à l'activité symbolique, par des facteurs émotionnels, psychologiques et relationnels.

« Religion and Society », n. 54, Berlin / Boston, de Gruyter, 2013, pp. 129-148.

Avec ce processus de symbolisation, les personnes se distancient de leurs expériences (effet de miroir), elles intègrent celles-ci à leur vécu en établissant des liens, tout en veillant au principe de continuité de soi : des ensembles complexes se dégagent alors avec le surgissement du sens. Les ressources symboliques (éléments culturels avec un matériau sémiotique tels que les livres, les films, les œuvres d'art, etc.) sont donc d'une importance primordiale dans l'élaboration de la construction du sens car c'est en ayant recours à ces ressources que les personnes seront ensuite en mesure de redéployer leur identité dans leurs multiples sphères d'expériences.

2.3 Le symbolique comme ouverture à l'altérité

Un troisième aspect sur lequel nous souhaiterions nous attarder est la manière dont la symbolisation favorise l'ouverture à l'altérité.

À l'entame de ce troisième point, nous pourrions facilement admettre que les religions fonctionnent comme des ensembles de symboles complexes et qu'elles offrent des ressources à partir desquelles penser la vie, car ces systèmes offrent une vision du monde cohérente. Dès lors, toujours d'après Tania Zittoun, lire un extrait de la Bible ou d'un texte sacré, observer une œuvre d'art, et mettre ces éléments en relation avec un aspect personnel de la vie des jeunes leur offrent de puissantes ressources symboliques à partir desquelles ils peuvent réfléchir à leur relation avec l'altérité. Ce travail de médiatisation est essentiel car il favorise *in fine* l'unification de la personnalité des jeunes, la création du sens et l'« organisation dialogique de leur identité ». En « bricolant » à partir d'éléments de leur vécu et d'éléments contenus dans les traditions, les adolescents sont à même de proposer de nouvelles interprétations pleines de sens des textes ou des œuvres artistiques, littéraires ou religieuses.

Grâce à cet apport de la psychologie socio-culturelle, nous comprenons que l'usage de ressources symboliques constitue un processus éminemment dialogique : à partir d'« objets symboliques » et de leurs significations, les personnes sont non seulement capables de

dialoguer intérieurement avec elles-mêmes mais aussi avec les autres dans le monde réel. Cependant, ce constat concernant la symbolisation de l'expérience humaine est-il vraiment transposable à l'expérience religieuse de la Révélation ? Pour répondre à cette question, nous suivrons cette fois l'explication de Dennis Gira, un spécialiste du dialogue interreligieux³⁴.

Selon ce dernier, les religions peuvent être comprises comme des efforts de toutes les traditions pour traduire l'expérience religieuse grâce à l'activité symbolique qui caractérise l'être humain. Celle-ci se définit selon lui comme « le processus par lequel l'homme traduit ou transforme chacune de ses expériences, soit à l'aide de symboles "discursifs" soit à l'aide de symboles "non discursifs" »³⁵. Le premier ensemble s'applique au langage et à la pensée rationnelle qui aligne les idées successivement tandis que le second regroupe une série d'activités artistiques telles que la peinture, l'iconographie³⁶, la photographie³⁷, la musique, la poésie, le rite³⁸ et la danse. Comme nous comprenions avec Tania Zittoun que les symboles donnent accès aux expériences humaines les plus profondes, le théologien américain insiste lui aussi sur le rôle vital des symboles qui permettent aux personnes de s'épanouir, de s'engager dans des relations

³⁴ Dennis GIRA, *Au-delà de la différence. La rencontre des religions*, Paris, Bayard, 2001 ; Dennis GIRA, « Foi chrétienne et ouverture au dialogue avec les religions du monde », *Lumen Vitae* 68, 2013, pp. 399-411 ; Dennis GIRA, « Le dialogue : un lieu de salut », *Chemins de Dialogue* 57, 2021, pp. 61-76.

³⁵ Dennis GIRA, *Au-delà de la différence*, pp. 85-86.

³⁶ Voir *supra*, la communication de Nicolas AKIKI sur les icônes, Chapitre IV, « L'icône, langage symbolique et pédagogique ».

³⁷ Voir *supra*, la communication de Walter LESCH sur la « Bille bleue », Chapitre V, « La Bille bleue. L'image de la planète terre comme référence symbolique dans la communication interconvictionnelle ».

³⁸ Nous pourrions penser ici à l'intervention d'Olivier BAUER sur le repas partagé comme symbole, « Partager un repas : un symbole parfois dur à avaler ! », non documenté dans le présent volume.

interpersonnelles et d'entrer en dialogue. Ce processus de symbolisation, valable pour communiquer à propos d'expériences et de relations humaines, serait donc tout aussi efficace pour tenter d'exprimer « quelque chose » de l'expérience religieuse. Vus ainsi, les symboles deviennent des éléments rapprochant l'humain et le divin et favorisent logiquement la croissance spirituelle³⁹. Ils deviennent des « véhicules » pour exprimer la réponse humaine à l'expérience de la présence divine ; ils sondent la profondeur et le mystère de l'être humain et de l'être divin (approche mystagogique sur base de l'auto-communication de Dieu chez Karl Rahner⁴⁰).

En somme, grâce aux apports d'Adrian Gellel, de Tania Zittoun et de Dennis Gira, nous possédons une base suffisamment solide pour justifier l'importance de l'activité symbolique dans le cadre scolaire : celle-ci constitue une caractéristique fondamentale de l'être humain, elle l'ouvre à la transcendance, elle favorise sa construction identitaire et lui permet d'entrer en relation avec l'altérité humaine et religieuse. Toutes ces ressources confirment donc le potentiel des symboles pour répondre aux défis de l'éducation en post-modernité. Mais, après tous ces développements sur l'éducation spirituelle et

³⁹ Dennis GIRA, *Au-delà de la différence*, p. 93.

⁴⁰ Dennis Gira emploie un vocabulaire à forte teneur ontologique et présuppose par ailleurs, en suivant Karl Rahner, la « révélation primitive » ou « l'auto-communication de Dieu » à tout homme dans l'histoire. En p. 81 de son livre, *Au-delà de la tolérance*, Dennis Gira cite ce passage de Karl Rahner : « Révélation primitive ne signifie rien d'autre que ceci : là où l'homme existe réellement comme homme, c'est-à-dire comme sujet, comme liberté et responsabilité, celle-ci, par l'auto-communication de Dieu, fut toujours ontologiquement orientée vers le Dieu d'absolue proximité, et son mouvement, d'un point de vue individuellement et collectivement historique, prit origine de cette finalité » (Karl RAHNER, *Traité fondamental de la foi*, Paris, Centurion, 1983, p. 189). En post-modernité, nous devons toutefois réfléchir de manière critique quant à la préséance de cette portée ontologique dans nos développements sur l'éducation religieuse, alors que nous avons précédemment souligné toute l'importance de l'altérité.

religieuse en général, que dire plus spécifiquement de l'utilisation des symboles au cours de religion ?

3. La « didactique des symboles » et les limites de la mono-corrélation

Remarquons d'emblée que, malgré son potentiel, l'utilisation des symboles en éducation religieuse ne va pas de soi. Longtemps associée à la pédagogie de la corrélation, la « didactique des symboles » a en effet bien fonctionné à la fin du siècle dernier (surtout dans les années 1970-1980), mais elle pose désormais problème dans un contexte post-moderne.

La didactique des symboles s'est en effet développée à partir des années 1970-1980 à la suite de la didactique de la corrélation. D'une certaine manière, les pédagogues comptaient sur la didactique des symboles pour mettre en corrélation le pôle de la vie et le pôle de l'expérience de foi⁴¹. Ils voulaient ainsi développer toutes les potentialités des élèves en partant de l'existentiel : il s'agissait de prendre en considération l'aspect cognitif mais aussi le sensoriel, décliné dans ses facettes plus créatives, plus émotionnelles ou plus intuitives. Les pionniers de la *Symboldidaktik* sont allemands,

⁴¹ Henri DERROITTE – Guido MEYER, « Bilan des recherches sur la place de la Bible dans la pédagogie religieuse », *Lumen Vitae* 60, 2005, pp. 293-306, ici p. 302.

catholiques ou protestants⁴². Au cours de son intervention, Guido Meyer a rappelé les propositions didactiques de la plupart d'entre eux⁴³ :

- 1) Celle du catholique Hubertus Halfbas qui encourageait les élèves à porter un regard sur la réalité avec un « troisième œil », pour voir au-delà des apparences.
- 2) Celle du catholique Georg Baudler et celle du protestant Peter Biehl : alors que le premier a rapproché la « didactique du symbole » de la méthode de corrélation, le second a insisté sur une didactique critique des symboles pour des élèves plus âgés (début du secondaire).
- 3) Celle du protestant Michael Meyer-Blanck qui a suggéré de passer du symbole au signe grâce à un ensemble de règles sémiotiques.
- 4) Et enfin, celle de Hans-Georg Ziebertz qui a insisté sur une corrélation plus abductive⁴⁴ dans le travail des symboles.

⁴² Mirjam ZIMMERMANN, *Symboldidaktik (Didactique des symboles)*, en ligne : <https://www.bibelwissenschaft.de/> (consulté le 31 août 2022). Voir surtout l'ouvrage de référence d'Anton BUCHER, *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und Entwicklungspsychologische Grundlagen (Symbole – Formation par les symboles – Éducation aux symboles. Fondements philosophiques et bases en psychologie du développement)*, Sankt Ottilien, EOS Verlag, 1990.

⁴³ Voir *supra*, la communication de Guido MEYER, chapitre III, « La didactique des symboles hier et aujourd'hui. Perspectives germanophones ».

⁴⁴ À l'opposition des stratégies déductives ou inductives, la « corrélation abductive » cherche à formuler des hypothèses théoriques (toujours à justifier) afin de mieux rendre compte du rapport entre la vie spirituelle des élèves et la tradition. Il devient alors possible de créer des visions plus larges et d'aller au-delà des méthodes corrélatives « classiques ». Voir Siebren MIEDEMA – Bert ROEBBEN, « The Two Contested Concepts of Culture and Tradition in Religious Education » (« Les deux concepts contestés de culture et de tradition dans l'éducation religieuse »), *Religious Education* 103, 2008, pp. 480-492, ici p. 488. Voir aussi Andreas PROKOPF – Hans-

Généralement, cette didactique (qui préférerait travailler avec les symboles plutôt que sur eux) était rythmée par quatre temps : expérimenter, percevoir, interpréter, communiquer⁴⁵.

Cependant, dès la fin des années 1980, Thomas Ruster de l'Université de Dortmund a reproché à la *Symboldidaktik* de tenter l'impossible, à savoir de faire dialoguer les textes bibliques avec la vie quotidienne, alors que ces premiers sont pris hors contexte et ne répondent pas toujours directement aux questions de la vie de tous les jours⁴⁶. Avec le temps, les critiques se sont exprimées de manière plus acerbe encore contre la méthode de corrélation (réduction à un simple mécanisme, dialogue biaisé et forcé, etc.) et, dans cette mouvance, la didactique des symboles « classique » a elle aussi été remise en cause.

En tout cas, au tournant du troisième millénaire, un auteur comme Heinz Streib recommandait de passer d'une didactique basée sur les symboles à une éducation centrée sur les récits en introduisant des notions chères à Paul Ricœur, celles du détour par le texte ou celle de la distanciation par le récit⁴⁷ : nous passons ainsi en pédagogie religieuse d'une didactique de l'objet à une didactique du sujet.

Georg ZIEBERTZ, « Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik ? » (« Corrélation abductive – Une nouvelle orientation pour la didactique de la corrélation ? »), *Religionspädagogische Beiträge* 44, 2000, pp. 19-50.

⁴⁵ Norbert WEIDINGER, *Sich religiöse Ausdrucksmöglichkeiten aneignen. Symbolisierungsdidaktik in der Grundschule (S'approprier des possibilités d'expressions religieuses. Didactique des symboles dans l'école élémentaire)*, en ligne : <https://sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/> (consulté le 31 août 2022).

⁴⁶ Henri DERROITTE – Guido MEYER, « Bilan des recherches sur la place de la Bible dans la pédagogie religieuse », p. 303.

⁴⁷ Heinz STREIB, « The Religious Educator as Story-Teller : Suggestions from Paul Ricœur's Work » (« L'éducateur religieux en tant que narrateur d'histoires : suggestions à partir de l'œuvre de Paul Ricœur »), *Religious Education* 93, 1998, pp. 314-331, ici p. 328.

D'autres chercheurs comme Friedrich Schweitzer, en s'inspirant des phases de développement du jeune (passage du stade 3 aux stades 4 et 5 d'après l'échelle de James Fowler⁴⁸) et en tenant compte de la réflexion de Paul Ricœur, ont insisté, d'un côté, sur la critique des symboles et des textes pour reconnaître le sens de la référence, et de l'autre, sur l'importance de l'interprétation afin d'entrer dans une « seconde naïveté » (cf. le concept de « foi post-critique du psychologue de la religion, Dirk Hutsebaut). Il s'agit du « tournant herméneutique » en pédagogie religieuse.

Plus tard, les attaques contre la méthode de corrélation se sont multipliées, notamment en Flandre avec Lieven Boeve et Didier Pollefeyt. Selon le premier, les arguments contre les stratégies mono-corrélatives sont les suivants⁴⁹ : la pluralisation et l'arrivée des autres religions, l'importance accordée à la différence et à l'altérité, le consensus trop facile et la fin du chevauchement entre la foi chrétienne et la culture ambiante. D'après le second⁵⁰, didacticien de la religion à la KULeuven, compte tenu de la pluralité philosophique et

⁴⁸ Sur les stades du développement spirituel et l'échelle de Fowler, voir *supra*, les apports de Nicole AWAIS, Chapitre II, « Le symbole, un langage pour l'éducation religieuse ».

⁴⁹ Lieve BOEVE, *God Interrupts History*, pp. 34-35.

⁵⁰ Didier POLLEFEYT, « Communiquer la foi aujourd'hui », dans Arnaud JOIN-LAMBERT (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, coll. « Haubans », n. 2, Bruxelles, Lumen Vitae, 2008, pp. 35-61 ; Didier POLLEFEYT, « Religious Education as Opening the Hermeneutical Space » (« L'éducation religieuse comme ouverture de l'espace herméneutique »), *Journal of Religious Education* 68, 2020/2, pp. 115-124 ; IDEM, « Hermeneutical Learning in Religious Education » (« L'apprentissage herméneutique en éducation religieuse »), *Journal of Religious Education* 68, 2020/1, pp. 1-11 ; IDEM, « Hermeneutisch leren in het vak godsdienst » (« L'apprentissage herméneutique au cours de religion »), dans Monique VAN DIJK-GROENEBOER et alii, *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Leven leren vanuit je wortels (Manuel didactique de philosophie de vie & religion. Apprendre à partir de tes racines)*, Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO), 2020, pp. 187-200 (version digitale).

religieuse des élèves présents dans les classes, il n'est plus possible de partir du présupposé selon lequel chaque question humaine devrait recevoir une réponse chrétienne. Cela fonctionnait tant qu'il y avait encore un minimum de culture chrétienne partagée mais, dans un contexte pluriel, ces méthodes mono-corrélatives ne conviennent plus : elles sont trop prévisibles, trop contrôlables, et ne laissent pas assez de place à la complexité. Trop harmonieuses avec le contexte, elles sont suspectées de récupération et favoriseraient un humanisme horizontal. Les expériences humaines devant aujourd'hui être interprétées dans un contexte pluriel, de multiples interprétations de ces expériences doivent être entendues. De plus, le didacticien flamand recommande de ne pas partir exclusivement de l'expérience (orientation mono-directionnelle) mais de faire trianguler tradition, contexte et biographie des jeunes dans une herméneutique multi-directionnelle.

En fin de compte, ces critiques mettent surtout en lumière le fait qu'en contexte pluriel, il n'est plus question d'utiliser les symboles dans un cadre mono-corrélatif : la critique des symboles, l'importance de la prise en compte des interprétations diverses et la multi-corrélation deviennent des passages obligés pour l'éducation religieuse. Dès lors, comment travailler avec les symboles en post-modernité ? Au point suivant, nous envisagerons trois modèles contemporains adaptés à la pluralité et nous y analyserons la place accordée au symbolique.

4. Trois modèles d'éducation religieuse en contexte pluriel

Au cours de cette dernière section, nous essaierons de donner quelques pistes concrètes en passant en revue trois modèles où le symbolique s'exprime encore d'une certaine façon aujourd'hui, mais différemment de la didactique « moderne » des symboles. Nous aborderons les modèles suivants : l'« herméneutico-communicatif » de Didier Pollefeyt, le « mystagogico-communicatif » de

Bert Roebben et un troisième système - encore à élaborer - basé sur l'éducation au dialogue.

4.1 Le modèle « herméneutico-communicatif »

Dans le premier de ces trois modèles, l'herméneutico-communicatif⁵¹, le rôle de l'éducateur religieux consiste avant tout à faire découvrir à chaque élève « l'espace herméneutique » présent à l'intérieur de lui et à l'intérieur des autres personnes qu'il côtoie. Cet espace est un lieu où on apprend à se situer dans la réalité et à interpréter celle-ci en développant sa sensibilité, sa liberté, et sa capacité d'ouverture à l'altérité et à la transcendance. Ce modèle s'oppose tant à la mono-corrélation – car il est inadéquat de relier exclusivement les expériences humaines à la tradition chrétienne – qu'au relativisme où les phénomènes religieux sont uniquement décrits de l'extérieur. Selon Didier Pollefeyt, chaque philosophie de vie et chaque religion crée des cadres interprétatifs différents pour comprendre les expériences humaines. C'est pourquoi, il faut prendre conscience que chaque réalité est déjà une réalité interprétée.

Le modèle herméneutico-communicatif encourage des mouvements allant de l'intérieur des traditions vers l'extérieur (capacité de réflexion critique) et de l'extérieur des traditions vers l'intérieur (capacité de compréhension de l'intérieur). Dans ces croisements, se forment parfois des conflits d'interprétations issus de la diversité des opinions en présence. C'est à partir de ces « nœuds herméneutiques » qu'il est possible de passer de la mono- à la multi-corrélation, entre les expériences interprétées et les religions interprétées. Ces nœuds permettent non seulement le dialogue interculturel mais ils sont aussi utiles pour passer d'une première à une seconde naïveté, d'une interprétation pré-critique à une interprétation post-critique, donc d'une foi plus littérale et à une foi plus symbolique.

⁵¹ Pour les références bibliographiques, voir les différents articles de Didier POLLEFEYT cités ci-dessus.

Ces confrontations avec la différence favorisent l'émergence de convictions plus matures. Selon les stades de développement de Fowler, cette seconde naïveté (ou « foi post-critique » dans le vocabulaire de Dirk Hutsebaut) implique le passage du stade 3 (foi synthético-conventionnelle) aux stades 4 (stade individuel et réflexif) et 5 (foi conjonctive, condensée et reliée).

Pour arriver à ses fins, Didier Pollefeyt passe donc par une triple herméneutique (du texte, du contexte et du sujet interprétant) et par un triple mouvement didactique (apprendre à regarder la réalité sous différentes facettes, approfondir les perspectives herméneutiques de chaque élève et leur permettre ainsi d'émettre un choix parmi les perspectives herméneutiques dégagées).

4.2 Le modèle « mystagogico-communicatif »

Le deuxième modèle, le « mystagogico-communicatif » de Bert Roebben, aborde les choses différemment⁵². Selon ce pédagogue de la religion, le but de l'éducation religieuse consisterait plutôt à construire du sens en cheminant avec les élèves, à leur faire découvrir de nouveaux horizons de signification et à les aider à approfondir le sens de leur vie. Les présupposés à partir desquels il travaille diffèrent partiellement de ceux utilisés par Didier Pollefeyt. En effet, Bert Roebben insiste beaucoup sur l'ouverture de l'humain aux questions de sens et au mystère de l'existence. Ainsi, malgré les bouleversements sociétaux en Europe occidentale, les questions de sens demeurent chez les jeunes : ceux-ci ont besoin de nourriture spirituelle et de ressources pour étancher la soif de leur âme.

⁵² Bert ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme un pèlerinage. Pour un apprentissage religieux "narthical" », *Lumen Vitae* 63, 2008, pp. 51-70 ; Bert ROEBBEN, *Theology Made in Dignity* ; Juliette van DEURSEN-VREEBURG, « Mystagogish-communicatief leren » (« L'apprentissage mystagogico-communicatif »), dans Monique VAN DIJK-GROENEBOER et alii, *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, pp. 201-213 (version digitale).

Pour ce faire, en allant au-delà des démarches rationnelles et du modèle herméneutique, ce théologien souhaite faire remonter l'expérience religieuse sous-jacente en créant suffisamment de *stimuli* pour que l'on entende les véritables questions existentielles des élèves. Le pédagogue propose deux solutions pour y parvenir, toutes deux liées avec un aspect de la symbolisation. D'une part, il encourage les rencontres réelles ou virtuelles (par la musique, l'art, la littérature, le théâtre, etc., – donc par des domaines où la dimension symbolique s'exprime) au cours desquelles la technique du « *storytelling* » est utilisée pour « se raconter » à travers le langage et les histoires⁵³. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à mieux se comprendre, « soi-même comme un autre », pourrait-on écrire, en reprenant Ricoeur. Par ailleurs, l'ancien président de la REA⁵⁴ souhaite aussi sensibiliser les jeunes aux expériences de transcendance : « apprendre en faisant », tel est l'un de ses « slogans » pour grandir en présence de l'autre de manière performative.

Ces deux directions impliquent potentiellement l'organisation de visites de lieux de culte (églises, synagogues, mosquées, etc.) et ensuite, la communication à l'aide de mots, de symboles et d'images afin de faire écho à ce qui a été vécu dans ces expériences. Bert Roebben indique que, dans ces rencontres, les questions ne sont pas résolues mais elles sont reformulées. Dès lors, d'après lui, le rôle de

⁵³ Voir les considérations sur le « détour narratif » évoquées par José María SICILIANI BARRAZA et Zulma Yaneth PATIÑO PÉREZ, Chapitre VIII, « Le travail pédagogique du symbolique-narratif au cours de religion : relecture réflexive d'une pratique » et par Jean-Paul NIYIGENA, Chapitre VII, « Récit biblique, symbole et identité citoyenne. Éléments de renouvellement du cours de religion dans une société sécularisée », ainsi que les explications sur la « narrativité ouverte » relayées par Henri DERROITTE, Chapitre I, « Les symboles dans l'enseignement religieux. Pistes de recherche », lorsque celui-ci commentait l'article « Les symboles de ce que nous sommes appelés à devenir » de Lieven Boeve.

⁵⁴ La REA (*Religious Education Association*) est un groupe international de chercheurs, de praticiens et de professeurs spécialisés dans le domaine de l'éducation religieuse.

l'enseignant consisterait à faire émerger ces questions existentielles au lieu d'apporter des « réponses bétonnées » aux élèves. Éduquer religieusement reviendrait à ouvrir des espaces pour que Dieu puisse rencontrer les élèves. En revisitant le modèle corrélatif (entre les questions de sens et les réponses des traditions), les jeunes peuvent « décongeler » les contenus religieux figés et les revivifier.

4.3 Le modèle d'« éducation au dialogue intégral »

Enfin, le troisième modèle que nous tentons de faire émerger – nous indiquons immédiatement qu'il s'agit simplement ici de quelques intuitions et pistes de travail – s'inspirerait du pape François et combinerait la théologie du dialogue avec une pédagogie de la tête, du cœur et des mains. En développant l'axe communicatif par le dialogue, ce modèle réunirait les apports symboliques de la seconde naïveté et du détour narratif tout en donnant de la place à l'Évangile dans un dispositif d'« éducation intégrale »⁵⁵. Ce modèle rejoindrait-il les préoccupations de nos collègues alsaciens qui expérimentent dans leur région une nouvelle modalité d'enseignement religieux basée sur le dialogue (EDII)⁵⁶ ?

⁵⁵ Voir le livre de François MOOG, *Éducation intégrale. Les ressources éducatives du christianisme* (Forum), Paris, Salvator, 2020. Il serait intéressant d'étudier la contribution de la philosophie chrétienne de Jacques Maritain dans l'émergence de cette « éducation intégrale », notamment dans les textes du Vatican. Par ailleurs, dans quelle mesure le pape est-il influencé par l'humanisme de Jacques Maritain, ou plutôt par celui de Romano Guardini ? Il y aurait là des investigations fructueuses à mener.

⁵⁶ Voir la présentation du programme d'Éducation au Dialogue Interreligieux et Interculturel (EDII) par Christophe SPERISSEN et Pierre-Michel GAMBARELLI, Chapitre IX, « Présentation de l'enseignement de la religion à l'école en Alsace, diocèse de Strasbourg ».

Sur le plan théologique, plusieurs observateurs⁵⁷ ont remarqué à quel point François prenait au sérieux les crises de notre temps en partant de celles-ci pour s'adresser à tout un chacun. En utilisant la méthode dialogale et le paradigme de la relationnalité, le pontife argentin tente de résoudre des crises internes ou externes à l'Église. À chaque fois, le dialogue fait partie des solutions pour résoudre ces crises (voir les démarches entreprises autour du processus synodal ou les développements sur l'écologie intégrale dans *Laudato si'*). Lorsqu'il a lancé le Pacte éducatif mondial, François a établi un diagnostic similaire : le pacte éducatif est aujourd'hui rompu parce qu'on ne développe pas suffisamment l'éducation au dialogue et à la fraternité⁵⁸. Pourrait-on alors éduquer au dialogue et à la fraternité dans le cadre des cours de religion ? Si oui, pourrait-on y parvenir concrètement par les symboles ?

Quelques théologiens comme Dennis Gira⁵⁹ se sont intéressés au dialogue en mettant en place des balises pour penser cette théologie de la rencontre. Celle-ci part du principe de la présence aimante de Dieu pour l'humanité⁶⁰ et de la capacité de l'homme à lui répondre à partir des symboles laissés dans les différentes cultures et traditions religieuses. Ainsi, ces symboles traduisent quelque chose du

⁵⁷ Voir, entre autres, Agnès DESMAZIÈRES, *Le dialogue pour surmonter la crise. Le pari réformateur du pape François*, coll. « Forum », Paris, Salvator, 2019.

⁵⁸ FRANÇOIS, « Discours du pape François aux participants au Congrès mondial sur l'éducation, organisé par la Congrégation pour l'éducation catholique » (21 novembre 2015) : « Je crois que la situation d'un pacte éducatif rompu, comme c'est le cas aujourd'hui, est grave [...]. Le peuple veut autre chose, [les familles veulent] de la coexistence [...], elles veulent le dialogue. Mais quand le pacte éducatif est rompu, quand il y a de la rigidité, il n'y pas de place pour le dialogue, [...] pour l'universalité et la fraternité ». En ligne sur : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

⁵⁹ Voir les références citées plus haut.

⁶⁰ Voir *supra*, la note 40 sur l'auto-communication de Dieu selon Karl Rahner.

mystère de Dieu et se déploient à travers une histoire du salut : ces traditions expriment alors quelque chose de la relation entre l'humain et le divin et sont comme « des fenêtres qui s'ouvrent sur le mystère de Dieu »⁶¹. Il faut encore préciser que, dans cette perspective, le chrétien devrait porter un regard extrêmement positif sur les différentes cultures et religions car « la plénitude de la vérité reçue en Jésus-Christ ne donne pas au chrétien la garantie qu'il a pleinement assimilé cette vérité » (*Dialogue et annonce*, n. 49). Il s'agit plutôt d'essayer de comprendre ce mystère toujours plus en profondeur car le Christ, « plénitude de la vérité » (*Dialogue et annonce*, n. 49), est avant tout une personne qui se laisse découvrir. Bien sûr, pour les chrétiens, par sa mort et sa résurrection, Jésus-Christ est l'unique Médiateur du salut pour tous les hommes (1 Tm 2, 4-6), mais, par les semences du Verbe et l'action de l'Esprit-Saint, il s'est aussi manifesté aux croyants des autres traditions religieuses qui reflètent ainsi « un rayon de vérité qui illumine tous les hommes » (*Nostra aetate*, n. 2). Ces réponses des hommes dans les différentes cultures sont essentielles pour la dynamique du salut. C'est pourquoi Dennis Gira indique que, par la grâce, chaque personne, quelles que soient ses convictions, peut « entrer dans la dynamique du mystère pascal » et passer de la mort à la vie, de ce qui est mortifère à ce qui est vivifiant⁶².

Il serait donc intéressant de déployer une éducation au dialogue qui favorise ce « dialogue de salut ». Pour ce faire, comme nous l'avons remarqué précédemment, le pape François indique qu'il faut reconnaître que l'autre a quelque chose à apporter, et « arriver là où se forment les paradigmes, les façons de sentir, les symboles, les représentations des personnes et des peuples »⁶³. C'est peut-être de cette

⁶¹ Dennis GIRA, « Foi chrétienne et ouverture au dialogue avec les religions du monde », p. 408.

⁶² Dennis GIRA, « Le dialogue : un lieu de salut », p. 62.

⁶³ FRANÇOIS, « Discours à l'occasion de la conférence "La théologie après *Veritatis gaudium* dans le contexte méditerranéen" » (21 juin 2019).

manière que nous répondrons à notre hypothèse de départ⁶⁴. En somme, cette éducation au dialogue, qui n'est pas étrangère aux démarches herméneutiques, permettrait d'entrer dans l'intelligence des savoirs, des convictions et des religions afin de mieux comprendre nos frères et sœurs. C'est à partir de là qu'il serait possible de rechercher ensemble des solutions, en se laissant questionner par la philosophie de vie de l'autre afin d'approfondir ses propres convictions, et en devenant icônes les uns pour les autres⁶⁵. Dans cette logique, la place de l'activité symbolique est bien présente en étant intégrée au dialogue (détour narratif pour se comprendre soi-même et pour comprendre l'autre) et viserait une « seconde naïveté ». À ce stade, une telle pédagogie sur base du dialogue doit encore être précisée, concrétisée, pour qu'elle puisse réellement être vécue dans les classes.

Du point de vue de l'apprentissage, en partant des crises de notre temps, nous pourrions déployer la pédagogie de la tête, du cœur et des mains, chère au pape François. Celui-ci indique :

« Nous voulons que nos traditions religieuses [...] renforcent leur mission d'éduquer chaque personne dans son intégralité, c'est-à-dire sa tête, ses mains, son cœur et son âme. De sorte que l'on pense ce que l'on sent et ce que l'on fait ; que l'on sente ce que l'on pense

Lorsqu'elle a présenté les activités du Groupe interreligieux de Fribourg, Patrizia CONFORTI a particulièrement mis en évidence cet aspect. Voir *supra*, Chapitre XI, « Anciens et nouveaux symboles dans la formation au dialogue interculturel et interreligieux : quelques expériences du Groupe interreligieux de Fribourg ».

⁶⁴ Voir la citation de don Dino Nuti, *supra*, 1.4.

⁶⁵ Voir l'opposition entre idole et icône ainsi que la proposition pour « s'éclairer conjointement » dans l'ouvrage de Javier MELLONI, *Ouverture à la diversité religieuse*, traduit de l'espagnol par Nicole Stallaert, Préface de Jacques Scheuer, Bruxelles, In Touch, 2021, pp. 38-39.

et ce que l'on fait ; que l'on fasse ce que l'on sent et ce que l'on pense. »⁶⁶

Avec ces propos, nous en revenons à l'approche intégrale autorisée par les symboles et à une version renouvelée de la méthode « voir - juger - agir » pour notre temps : cette méthode fait appel aux sens des jeunes (donc à leurs expériences et leur capacité de symbolisation) ainsi qu'à leur raisonnement afin que, finalement, leur action concrète renouvelle le monde. Il semble même que le point de départ de cette méthode puisse varier en fonction des contextes, entre la réflexion, le ressenti et l'action. En tous cas, ce que ce modèle suggère, c'est l'importance de promouvoir une éducation religieuse qui ne se limite pas à l'aspect cognitif mais qui s'ouvre à une « herméneutique du désir » et à des expériences concrètes de rencontre qui seront ensuite symbolisables. Nous nous rapprochons ici du modèle de Bert Roebben en considérant par ailleurs que des actions concrètes sur le terrain semblent nécessaires pour intégrer ce qui aura été appris.

Ainsi, en reprenant les composantes de la vie spirituelle déjà exprimées à l'Antiquité, la pédagogie de la tête, du cœur et des mains pourrait devenir le pendant pédagogique de la théologie du dialogue envisagée. Cette triade qui favorise une éducation intégrale (par la pensée, la sensibilité et la volonté) se justifie car, selon le pédagogue suisse Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), « seulement ce qui touche l'homme dans le noyau des forces de la nature humaine – c'est-à-dire à travers son cœur, sa pensée et ses mains – lui est réellement, vraiment et naturellement profitable »⁶⁷.

⁶⁶ FRANÇOIS, « Discours aux participants à la rencontre "Religions et éducation" » (5 octobre 2021), en ligne : <https://www.vatican.va/> (consulté le 31 août 2022).

⁶⁷ Arthur BRÜHLMEIER. *Tête, cœur et main. Enseignement dans l'esprit de Johann Heinrich Pestalozzi*, Baden, Baden Verlag, 2008, p. 56.

5. Conclusions

Au terme de notre périple, nous retenons donc les enseignements suivants : dans un contexte post-moderne bouleversé par de multiples crises, la construction de l'identité des élèves et la gestion de la pluralité convictionnelle prennent une place considérable dans l'éducation religieuse. En lien avec ces finalités éducatives, nous avons montré que les symboles – et l'activité symbolique, en particulier – peuvent encore fournir des ressources pour ouvrir les élèves à la spiritualité, à l'altérité et à la transcendance, pour autant que les enseignants ne se limitent pas à une « didactique des symboles » mono-corrélative. Au contraire, les méthodes actuelles en pédagogie religieuse ont davantage recours au symbolique de manière indirecte, que ce soit à travers l'herméneutique biblique et ses multi-corrélations, ou encore par l'usage de la narration afin de donner accès au mystère de l'homme et de Dieu, ou enfin *via* des pédagogies du dialogue associées à une vision plus intégrale de l'éducation.

Finalement, malgré l'ensemble des contributions aux *Actes* de ce colloque – aussi pertinentes et intéressantes soient-elles –, nous nous rendons compte de la tâche à la fois immense et essentielle qui se trouve encore devant nous. Si de nouvelles approches et de nouvelles orientations semblent se dessiner, nous savons que le travail sur le terrain est encore vaste, alors que les enseignants ont urgemment besoin de nouveaux outils pour mieux accorder l'apprentissage religieux au profil des jeunes qui leur sont confiés. Si nous constatons que, pour la didactique du cours de religion, l'utilisation des symboles ne constitue qu'une méthode parmi d'autres, nous avons pu mettre en évidence, grâce à cette étude, à quel point le recours aux ressources symboliques reste vital pour la formation des élèves en général, dans notre contexte post-moderne.

Synthèse

Pour relier l'ensemble des articles et ouvrir en même temps d'autres pistes de recherche, la contribution reprend donc la problématique générale de la recherche menée au colloque et se structure en quatre temps : préciser tout d'abord les enjeux et les finalités de l'éducation religieuse en contexte pluriel, présenter ensuite les bienfaits de l'activité symbolique pour les élèves, et enfin, après avoir indiqué les limites des pédagogies mono-corrélatives, évoquer trois modèles d'éducation religieuse adaptés à la pluralité. À l'intérieur de chacun de ces modèles, la synthèse identifie à chaque fois la place laissée au symbolique.

TABLE DES AUTEURS

François-Xavier AMHERDT est prêtre du diocèse de Sion (Valais – Suisse) depuis 1984. Ancien vice-directeur du séminaire et vicaire épiscopal de son diocèse, il a été dix ans curé-doyen de Sierre et Noës, puis directeur de l'Institut romand de Formation aux Ministères à Fribourg. Depuis 2007, il est professeur francophone de théologie pastorale, pédagogie religieuse et homilétique à l'Université de Fribourg (Suisse). Il est co-responsable du Comité italo-helvétique de la rédaction et directeur-adjoint de *Lumen Vitae*.

Nicolas AKIKI est prêtre et moine libanais maronite. Il est titulaire d'un Master en architecture d'intérieur (2008), d'un Master en administration de l'éducation (2018) et d'un Master en théologie (2020). Il est actuellement doctorant en théologie pastorale avec une thèse intitulée : « Fondements théologico-pédagogiques d'un "Catéchisme commun" dans les écoles de l'Ordre Libanais Maronite. Un discernement avec Jean Corbon (1924-2001) ».

Nicole AWAIS est responsable de la formation auprès de l'Eglise évangélique réformée du canton de Fribourg. Elle est docteure en théologie et privat docent en sciences de l'éducation (didactique de l'enseignement religieux et éducation aux valeurs) de l'Université de Fribourg (Suisse).

Patrizia CONFORTI est collaboratrice du Département de théologie pratique de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle est docteure en philosophie de l'Université du Latran, Rome, ainsi que de l'Université de Rome « La Sapienza » ; licenciée en théologie de l'Université de Fribourg (Suisse).

Henri DERROITTE est professeur de théologie pratique est le vice-doyen de la Faculté de théologie et d'étude des religions de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain). Il est également le responsable académique du Centre de recherches « Éducation et Religions » au sein de l'UCLouvain.

Pierre-Michel GAMBARELLI, retraité, fut professeur de religion et formateur à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) – Université de Strasbourg et anciennement chargé de cours à l'IPR (Institut de Pédagogie Religieuse) de la Faculté de Théologie Catholique de Strasbourg. Éditeur et directeur de différentes collections ("Diapason", "Mille textes", "Mille images", "Mille pistes", "Vive Dieu", etc.), il est également auteur de chants religieux et liturgiques chez Adf-Bayard Musique. En Alsace, il continue de collaborer avec le service diocésain l'enseignement de la religion à l'école public.

Geoffrey LEGRAND est docteur en théologie de l'UCLouvain. Il a réfléchi dans le cadre de sa thèse aux enjeux théologiques de la pastorale scolaire à partir d'une relecture de Paul Tillich. Il poursuit ses études postdoctorales à l'Université de Fribourg (Suisse) et s'intéresse plus particulièrement à l'éducation religieuse, à la méthodologie en théologie pratique ainsi qu'aux questions liées au dialogue interreligieux et à l'écologie intégrale.

Walter LESCH est professeur d'éthique à l'École de philosophie et à la Faculté de théologie et d'étude des religions de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain) à Louvain-la-Neuve en Belgique depuis 1999. Après les études de théologie, philosophie et langues et littératures romanes à Münster, Fribourg, Jérusalem et Tübingen, il a été assistant, chargé de cours et chercheur du FNS à l'Université de Fribourg de Suisse de 1988 à 1999.

Guido MEYER a été professeur de religion pendant 20 ans dans l'enseignement secondaire supérieur et dans une école normale de formation pour institutrices et instituteurs en Belgique. Depuis 2003 il est professeur de pédagogie religieuse à la RWTH (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule) à Aix-la-Chapelle en Allemagne. Il est docteur en philosophie et agrégé d'enseignement supérieur universitaire (habilitation) en pédagogie religieuse.

Jean-Paul NIYIGENA est philosophe et théologien belgo-rwandais. Il enseigne en Belgique et au Rwanda. Il est l'un des membres fondateurs et secrétaire scientifique de la Fondation Internationale Religions et Sociétés. Ses recherches portent sur l'éducation à la citoyenneté dans une perspective philosophique, le cours de religion, la théologie africaine et l'éthique théologique. Il est consultant nommé par le Pape François auprès de la Congrégation pour la Culture et l'Éducation.

Vanessa PATIGNY est docteure en théologie. Après avoir enseigné dans le secondaire, elle est aujourd'hui professeure en Haute École. Elle est aussi directrice du Centre Spirituel Notre-Dame de la Justice à Rhodes Saint-Genèse et est membre du comité de rédaction de la revue *Lumen Vitae*.

Zulma Yaneth PATIÑO PÉREZ est enseignante d'anglais langue étrangère dans des écoles publiques en Colombie. Elle dispose d'un Master en Éducation spécialité en Didactique des langues étrangères de l'Université Libre en Colombie ; d'un Master Arts, Lettres, Langues, Mention linguistique, spécialité Didactique des langues et français langue étrangère et seconde de l'Université de Poitiers en France. Actuellement, elle est doctorante en Éducation de l'Université San Buenaventura en Colombie. Elle est intéressée aux domaines de la linguistique, du bilinguisme, de l'éducation bilingue, de la didactique des langues et des études du langage. Son présent travail de recherche met l'accent sur l'ouvrage de Lluís Duch dans le but de comprendre comment l'acquisition du langage se fait toujours au cœur d'une culture, laquelle est construite au sein d'une structure d'accueil.

José Maria SICILIANI BARRAZA est docteur en théologie (Institut catholique de Paris) et docteur en études médiévales (Sorbonne, Paris IV). Il est professeur titulaire à l'Universidad de La Salle, Bogotá et à l'Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Ses domaines d'investigation visent à construire une pédagogie narrative qui dépasse les perspectives non critiques, étrangères à l'histoire personnelle des élèves et à l'histoire socioculturelle du pays. Il s'intéresse à la fondation et à la réalisation d'une pédagogie narrative, notamment dans le domaine religieux. Le professeur Siciliani fait partie de la *Comparative & International Education Society (CIES)*, de la Société Internationale de Théologie Pratique (SITP), de l'Association Internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), du Réseau théologique AMERINDIA et de la Société latino-américaine de Catéchistes (SCALA). Il a publié plusieurs livres et articles sur ces thèmes : *Principes directeurs de la pédagogie narrative biblique-liturgique*, Bogotá, Archidiocèse de Bogotá, 2018 ; *Le récit. Entre passages bibliques et parcours pédagogiques*, Bogotá, Ed. Unisalle / Unieditions, 2018 ; « Education Programs in Post-Conflict Environments : a Review form Liberia, Sierra Leone and South Africa »,

Educare (Electronic Journal) 21, 1/2017, pp. 1-22, ISSN 1409-4258 ; « A importancia da narraçao na trasmissao da fé nos novos contextos familiares », *Catequese* (Magazine) 40, n. 149 janvier/juin 2017, pp. 43-51, ISSN 1676-2630.

Christophe SPERISSEN est prêtre du diocèse de Strasbourg, actuellement directeur du Service diocésain de l'enseignement de la religion à l'école publique, aumônier auprès de personnes en situation de handicap, chargé de cours à la faculté de théologie catholique de Strasbourg. Au Service National de la Catéchèse et du Catéchuménat, rédacteur en chef de la revue *L'Oasis*, responsable pastoral de la Pédagogie Catéchétique Spécialisée et des grands projets (dont la Démarche *KERYGMA*).

Flore XHONNEUX, assistante et chercheuse à la Faculté de Théologie de l'UCLouvain.

DANS LA MÊME COLLECTION
IN DER GLEICHEN REIHE

N. 63 : François-Xavier AMHERDT – Henri DERROITTE – Geoffrey LEGRAND, *Symboles en éducation religieuse. Perspectives pour le dialogue interconvictionnel et interreligieux*, 2023

N. 62 : Ferdinand ILUNGA NKONKO, *La sotériologie d'Adolphe Gesché comme herméneutique anthropologique. Fondement d'une théologie de la responsabilité*, 2022

N. 61 : Randa KOUSSEIFI, *Adolescents maltraités et familles. Vers une pastorale prospective au Liban*, 2022

N. 60 : Salvatore LOIERO – François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO (éds.), *Synode 72 – im Heute gelesen / Le Synode 72 – relu aujourd'hui*, 2022

N. 59 : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO (éds.), *Contextualité et synodalité. Le Synode sur l'Amazonie et ses suites*, 2022

N. 58 : Massimiliano SCALICI, « *Troisième Testament* » et *nouvelle évangélisation. L'autobiographie comme composante analogique de la Révélation*, 2021 [également disponible en e-book]

N. 57 : Ansgar KREUZER – Salvatore LOIERO – Matthias MÖHRING-HESSE – Andreas ODENTHAL (Hg.), *Pragmatik christlicher*

Heilshoffnung unter den Bedingungen der Säkularität, 2021 [également disponible en *e-book*]

N. 56 : Salvatore LOIERO – François-Xavier AMHERDT (Hg./éds), *Das Prinzip Barmherzigkeit und die Theologie / Le principe miséricorde et la théologie*, 2021 [également disponible en *e-book*]

N. 55 : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO (éds.), « *Baptisés en envoyés* » : *Quel Évangile et quelle Église pour le monde d'aujourd'hui ?* / « *Getauft und gesandt* » : *Welches Evangelium und welche Kirche in der Welt von heute ?*, 2020 [également disponible en *e-book*]

N. 54 : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO (éds.), *Mission et œcuménisme. De la concurrence à la collaboration ?*, 2020 [également disponible en *e-book*]

N. 53 : Salvatore LOIERO – François-Xavier AMHERDT (Hg./éds), *Christentum und Theologie zwischen Synkretismus und Inkulturation. Interdisziplinäre Perspektiven / Le Christianisme et la théologie entre syncrétisme et inculturation. Perspectives interdisciplinaires*, 2020

N. 52 : Antonio GRASSO, *Comunità di linguaggio alla frontiera. La Parrocchia personale di lingua italiana di Basilea nell' « angolo delle tre terre »*, 2020 [disponible anche come *e-book*]

N. 51 : François-Xavier AMHERDT – Élise CAIRUS – Catherine ROHNER – Françoise SURDEZ (éds.), *Dieu est humour : rire et spiritualité*, 2019 [également disponible en *e-book*]

N. 50 : Salvatore LOIERO – François-Xavier AMHERDT (Hg./éds.), *Theologie zwischen Tradition und Innovation / La théologie entre tradition et innovation*, 2019 [auch als *ebook* erhältlich – également disponible en *e-book*]

- N. 49** : François-Xavier AMHERDT / Mariano DELGADO (éds.), *Le dialogue interreligieux : où en sommes-nous ?*, 2019 [également disponible en *e-book*]
- N. 48** : Salvatore LOIERO (Hg.), *Menschliche Mobilität, Migration – und die Kirche ?*, 2018 [auch als *ebook* erhältlich]
- N. 47** : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO (éds.), *Dialogue et mission: une contradiction ?*, 2018 [également disponible en *e-book*]
- N. 46** : Catherine ROHNER – François-Xavier AMHERDT (éds.), *Arts et spiritualité en dialogue*, 2017
- N. 45** : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO – Salvatore LOIERO (éds/Hg.), *50 Jahre/ans Dignitatis Humanae*, 2017
- N. 44** : François-Xavier AMHERDT – Martin KLÖCKENER – Salvatore LOIERO (éds/Hg.), *Noch ist es wie Morgenröte... Comme à l'aube ... Liturgie und Pastoral unter dem Anspruch des Zweiten Vatikanischen Konzils. Liturgie et pastorale au défi du Concile Vatican II*, 2017
- N. 43** : Pierre MARTIN DE MAROLLES – Jean BURIN DES ROZIERES – François-Xavier AMHERDT (éds.), *Pour une foi quelle culture ?!, Quand Dieu s'invite dans les arts et les médias*, 2015
- N. 42** : François-Xavier AMHERDT (éd.), *Vatican II : quel avenir ? Évangile et culture, paroisses et ministères*, 2016
- N. 41** : Dieudonné MUSHIPU MBOMBO, *Le Récit du pèlerin de saint Ignace de Loyola et son rôle formatif dans l'accompagnement spirituel*, 2018
- N. 40** : François-Xavier AMHERDT – Mariano DELGADO, *Le christianisme charismatique. Visages et questions*, 2015

N. 39 : Michael QUISINSKY – Karim SCHELKENS – François-Xavier AMHERDT (dir.), « *Theologia semper iuvenescit* ». *Études sur la réception de Vatican II offertes à Gilles Routhier*, 2013

N. 38 : François-Xavier AMHERDT – Paulino GONZALEZ – Martin HOEGGER – Hyonou PAIK (éds.), *Vers une catholicité œcuménique ?*, 2013



Le signet de Schwabe Verlag est la marque d'imprimeur de l'officine Petri, fondée à Bâle en 1488 et origine de la maison d'édition actuelle. Le signet se réfère aux débuts de l'imprimerie et fut créé dans le périmètre de Hans Holbein. Il illustre le passage de la Bible de Jérémie 23,29: «Ma parole n'est-elle pas comme un feu, dit l'Éternel, et comme un marteau qui brise le roc?»

THÉOLOGIE PRATIQUE EN DIALOGUE PRAKTISCHE THEOLOGIE IM DIALOG

Fruit d'un colloque doctoral de 3^{ème} cycle en théologie pratique à l'Université de Fribourg, coorganisé avec l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, le présent ouvrage commence par étudier différents modèles en pédagogie religieuse : comment contribuent-ils à la construction de l'identité des jeunes dans le contexte actuel de pluralisation religieuse grandissante ? Puis il s'interroge sur l'utilisation concrète du symbole en éducation religieuse, son historique et son avenir. Il se concentre alors sur le cours de religion en tant que tel (Belgique, France, Suisse, Colombie et ailleurs) : quand et comment a-t-on recours au processus symbolique en classe ? Enfin il se consacre aux liens entre les symboles et l'éducation au dialogue interconvictionnel et interreligieux : dans quelle mesure ce dialogue autour des symboles favorise-t-il une meilleure compréhension de notre rapport à nous-mêmes, aux autres, au cosmos et à Dieu ?

François-Xavier Amherdt est professeur de théologie pastorale, pédagogie religieuse et homilétique, et président du Département de théologie pratique à la Faculté de théologie de l'Université de Fribourg.

Henri Derroitte est professeur de théologie pratique, missiologie, théologie de la catéchèse, pédagogie religieuse et didactique de l'enseignement religieux à la Faculté de théologie de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, où il dirige le Centre de recherches sur « Éducation et Religions ».

Geoffrey Legrand est docteur en théologie de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve. Il a déposé un travail d'habilitation à la Faculté de théologie de l'Université de Fribourg, dans le domaine de l'éducation religieuse et des questions liées au dialogue interreligieux.

SCHWABE VERLAG

www.schwabe.ch

ISBN 978-3-7965-4821-5



9 783796 1548215