
Le défi des représentations en pédagogie religieuse

Thèse réalisée par Vanessa Patigny

Promoteur

Pr. Henri Derroitte

Lecteurs

Pr. Régis Burnet

Pr. Guido Meyer

Pr. Olivier Riaudel

Année académique 2018-2019

Doctorat en théologie

Remerciements

Toute ma reconnaissance est adressée à celles et ceux qui, depuis plusieurs années, m'ont soutenue et encouragée dans cette recherche, me donnant le goût de me dépasser et de ne jamais cesser d'apprendre.

Tout d'abord, je souhaite adresser mes profonds remerciements au Professeur Henri Derroitte pour son aide, son soutien, ses encouragements. Depuis le début, il a été à mes côtés, me poussant à relever de nombreux défis. Son professionnalisme comme son amitié comptent pour moi bien plus qu'il ne peut l'imaginer.

Ma reconnaissance va également aux Professeurs Régis Burnet et Olivier Riaudel qui, dans mon comité d'accompagnement, m'ont donné de précieux conseils. Je remercie particulièrement aussi Mesdames Anne-Monique Staes-Polet et Pascale Hoffmann qui ont été une aide et un soutien précieux, notamment dans toutes mes démarches administratives. Leur disponibilité est formidable, leur sourire et leur bonne humeur constante sont une réelle richesse dans notre faculté. Je remercie Madame Geneviève Bricoult, toujours à notre écoute et prête à nous aider pour trouver le livre ou l'article dont on a besoin. J'en profite pour remercier ici toutes les personnes, professeurs et membres du personnel de la faculté, qui rendent celle-ci aussi agréable.

J'adresse mes remerciements, sans ordre de priorité, à toutes ces personnes qui ont été présentes à mes côtés durant tout ce temps :

à Dominique Vanbuylaere qui m'a donné le coup de pouce nécessaire pour me lancer ;
 aux membres du CRER avec qui les échanges ont été riches et fructueux ;
 à Bauduin Drugmand, Claude Lichtert, André Wénin qui m'ont donné le goût de la découverte de la Bible et la volonté de la transmettre ;
 à ma famille et tous mes amis, trop nombreux pour être cités, qui ont cru en moi, m'ont soutenue dans mon choix et qui m'ont donné de petits et grands 'coups de main' quand ce fut nécessaire ;
 à Elisabeth Marichal et Anne Libert qui ont relu avec attention l'ensemble de mon travail ;
 à mon premier lecteur et critique, le Docteur Jacques Hermans.

C'est à mes parents que je souhaite encore adresser des remerciements sans limite. C'est votre goût du travail et du dépassement qui m'ont amenée jusqu'ici, et oui, papa, j'ai finalement quand même fait quelques 'stats' durant mes études. Je les remercie pour leurs relectures attentives tout au long de cette recherche. Leur soutien, leur aide, leurs encouragements inconditionnels ont été précieux tout au long de ces années. Merci pour tout.

Enfin, il me reste à remercier Olivier "Alf" Fierens, mon époux et Gabriel, mon fils. À la fin de ma licence, je remerciais mon époux d'avoir été à mes côtés du premier jour jusqu'au dernier... il ne savait pas encore que plusieurs années allaient suivre. Ils ont été présents pour me soutenir et m'aimer à chaque instant, aucun mot ne suffirait pour exprimer toute ma gratitude à leur égard.
 Je vous aime.

Introduction

Beaucoup de croyants disent aujourd'hui avoir le droit de croire en ce qu'ils veulent, et même s'ils se reconnaissent chrétiens, ne pas croire en tout ce que propose l'Église, ce n'est pas "grave". Et en effet, chacun est libre de sa foi, la déclaration universelle des droits de l'homme le rappelle : « Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion »¹, personne ne peut imposer une foi à quelqu'un d'autre. Cependant, la foi chrétienne se vit aussi en communauté et pour faire partie d'une communauté de foi, il est nécessaire de partager des croyances communes, même si on les colore personnellement ensuite : « si la foi chrétienne autorise une diversification à son intérieur, elle n'autorise pas pour autant n'importe quelle forme. Il y a un seuil au-delà duquel elle n'est plus chrétienne et elle n'est pas adulte : cela se donne quand la figure vécue et réfléchie de la foi démentit son contenu et déforme le visage du Seigneur qu'elle confesse »². Pourrait-on être reconnu comme chrétien si l'on ne confessait pas la foi en Jésus-Christ, fils de Dieu ressuscité ? L'histoire ne montre-t-elle pas que lorsque des éléments qui semblaient essentiels à la foi ne sont plus reconnus par tous les membres d'une communauté, un nouveau courant, une nouvelle Église, une nouvelle religion voit le jour ? C'est bien parce que certains juifs n'ont pas cru en Jésus Fils de Dieu tandis que d'autres y ont cru au point de donner leur vie, que les chrétiens se sont distingués des juifs. En ce sens, le professeur de théologie fondamentale à l'Université Catholique de Louvain (UCLouvain) Olivier Riaudel interpelle quant à ces questions déjà présentes pour Augustin : « en quel sens peut-on dire qu'un ensemble de croyants, d'une même religion, partagent la "même foi" alors que, de fait, chaque croyant est singulier, et que la relation à Dieu qui s'établit dans la foi est pour chacun singulière, liée à l'histoire du croyant, sa culture, son identité, etc. ? N'est-on pas

¹ *Déclaration universelle des droits de l'homme*, en ligne sur le site des Nations Unies : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 23 mai 2019).

² E. BIEMMI, *Croire en adultes aujourd'hui. Enjeux théologiques et catéchétiques pour les chrétiens et les communautés adultes de foi*, dans *Lumen Vitae*, 63 (2008), p. 409-421 (p. 409).

obligé de distinguer un contenu de la foi, et un acte, et de reconnaître que l'acte est singulier alors que le contenu est commun ? »³.

De nombreuses études ont déjà abordé la question des représentations de Dieu que ce soit pour savoir si l'on peut se représenter Dieu⁴, pour comprendre l'origine et le sens de telle ou telle représentation de Dieu ou pour percevoir l'influence des représentations dans la pratique religieuse.

Cette recherche en théologie pratique aborde la question sous un angle différent : avons-nous conscience de nos représentations religieuses ? Comment les faire émerger ? Ces représentations religieuses sont-elles théologiquement correctes ? Quel travail herméneutique peut-on faire à partir des représentations religieuses de chacun afin de leur donner sens ?

Dès le plus jeune âge nos représentations se construisent et, alors que durant l'enfance, celles-ci peuvent nous habiter "librement", lorsque l'on développe un esprit critique à l'adolescence, les représentations religieuses, si elles n'évoluent pas, sont souvent abandonnées.

C'est en cela que cette recherche me semble importante : l'école est l'un des derniers lieux où la plupart des jeunes entendent parler de Dieu, où ils sont confrontés à la foi et il est essentiel selon moi de faire en sorte que ce contact se fasse dans les meilleures conditions possibles. Dans le respect et la liberté de chacun, le cours de religion est le lieu où des contenus sont enseignés, où des pratiques sont évoquées, où la foi est librement proposée.

En pratique, le théologien jésuite René Marlé parle de la nécessaire présence d'une règle de foi, celle-ci permettant que la foi ne devienne donc pas n'importe quoi ou rien. Et cette règle de foi, précise-t-il, va déterminer quelle forme prend cette foi et quels chemins de pensées, de paroles et de vie elle entraîne. « La règle de foi, explique-t-il, doit déterminer d'abord le recueil des textes témoins de la Parole originaires à laquelle la foi répond : ce qu'on appelle le canon (c'est-à-dire la règle) des Écritures ; vient aussi assurer la

³ O. RIAUDEL, *Fides qua creditur et Fides quae creditur. Retour sur une distinction qui n'est pas chez Augustin*, dans *Revue Théologique de Louvain*, 43 (2012/2), p. 169-194 (p. 186).

⁴ Voir Ph. LEFEBVRE, *Peut-on se représenter Dieu ? Un questionnement dans la Bible*, dans *Études* 3 (2016), p. 63-72.

reconnaissance du Dieu vivant de la Révélation et de son œuvre de salut : c'est le propre des symboles ; précise les points qui, en face des questions ou défis rencontrés dans l'Écriture au cours de son histoire, lui permettent de maintenir le cap : c'est le propre des dogmes. »⁵ Canon, symboles et dogmes sont donc les trois clés de la règle de foi, ils seront également les trois éléments clés sur lesquels ma recherche empirique portera. En effet, je m'interrogerai sur l'importance apportée aux textes bibliques par les élèves de l'enseignement secondaire supérieur suivant le cours de religion catholique, ainsi que sur leurs représentations d'éléments choisis appartenant aux symboles et dogmes de la religion chrétienne. « La règle de foi représentée par le canon des Écritures, souligne René Marlé, ne peut dispenser de poser la question de leur interprétation. »⁶ Si pour l'Église protestante, seule l'Écriture compte, *Sola Scriptura*, la position de l'Église catholique ajoute à l'Écriture la Tradition, celle-ci étant construite sous le regard critique du Magistère. « Ce qui divise les confessions chrétiennes, explique Olivier Riaudel, ce n'est pas seulement tel ou tel article de la foi, c'est la compréhension de cette foi elle-même. »⁷ Un travail de compréhension de la foi, d'interprétation donc, est nécessaire autour des Écritures comme de la Tradition. Je développerai cela dans le chapitre consacré à l'herméneutique, en insistant sur le travail herméneutique réalisé par René Marlé.

La foi a pour objet le mystère de Dieu mais celui-ci n'est ni une énigme, ni « ce à quoi il n'y a rien à comprendre »⁸, il s'agit d'un « lieu d'interrogation inépuisable »⁹, un lieu d'apprentissage permanent.

Alors que Gaston Bachelard¹⁰ s'exprimait dans le cadre des sciences, sa théorie montrant l'importance de tenir compte du déjà-là des élèves peut s'élargir à tous les domaines : les élèves ne sont pas des boîtes vides dans lesquelles l'enseignant peut placer des informations quelles qu'elles soient. Il s'agit de désapprendre avant d'apprendre, d'aller au-delà de ce que l'on pensait savoir pour que l'apprentissage garde tout son sens.

⁵ R. MARLÉ, *Peut-on savoir ce qu'il faut croire ? La question de la règle de foi*, Paris, Nouvelle Cité, 1986, p. 37.

⁶ *Ibid.*, p. 38.

⁷ O. RIAUDEL, *Fides qua creditor et Fides quae creditur*, p. 188.

⁸ R. MARLÉ, *Peut-on savoir ce qu'il faut croire ?*, p. 20.

⁹ *Ibid.*, p. 20.

¹⁰ Voir G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1975.

Dans le cadre de mon expérience comme professeur de religion, j'ai pu me rendre compte combien c'est également vrai dans le domaine religieux. Parler de religion avec des jeunes aujourd'hui n'est pas simple, écouter parler de religion, pour les jeunes, n'est pas simple non plus. Le discours religieux doit ainsi être adapté par celui qui parle, pour ceux auxquels il s'adresse : le langage religieux doit s'adapter aux attentes des jeunes tout en restant théologiquement correct.

Le cours de religion n'est certainement pas un lieu d'endoctrinement ou de prosélytisme, les élèves qui y participent ne sont pas tous croyants et il est essentiel de ne pas l'oublier. Je le rappellerai à plusieurs reprises d'ailleurs dans cette recherche. Mais quelles que soient leurs convictions, le cours de religion, tel qu'il est conçu actuellement, a pour objectif de faire grandir les élèves en humanité, de les aider à construire une personnalité propre et cela en s'éveillant « à une conscience critique nourrie de convictions »¹¹. L'enseignant doit ainsi s'adapter à un public varié, tel que croyants, autrement croyants, non croyants, incertains et le cours qu'il propose doit avoir du sens pour chacun de ces élèves. Au travers d'un même cours, dans une même classe, les objectifs seront dès lors différents : pour les élèves croyants, le cours de religion servira à les mener à une meilleure connaissance de leur foi et donc à une plus grande maturité de celle-ci ; pour tous les élèves, il sera l'occasion d'une meilleure connaissance de la foi chrétienne. Quel que soit l'accueil que réservent les élèves au "contenu" de la foi que l'enseignant leur propose, le cours de religion doit les mettre en situation de réflexion critique et de recherche de sens.

Située dans le cadre du cours de religion catholique donné dans l'enseignement secondaire général en Fédération Wallonie-Bruxelles, cette recherche tente, d'une part, de pointer les éléments clés justifiant les difficultés d'une telle adaptation et cherche, d'autre part, à montrer comment y remédier.

Je propose, dans une première partie, une étude critique des programmes du cours de religion catholique depuis le milieu du 20^e siècle jusqu'à aujourd'hui. J'y observe notamment les raisons d'être du cours de religion, exprimées dans chaque programme, et les raisons pour lesquelles chacun de ces programmes a été remanié, répondant alors d'une part, à la réalité du public de plus en plus multiculturel mais cherchant d'autre part, à garder

¹¹ *Programme de religion catholique : enseignement secondaire, humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, Licap, 2003, p. 13.

son caractère confessionnel. Une étude de l'utilisation du concept de représentation au fil des programmes permet d'appuyer la nécessité d'un travail herméneutique sur la compréhension des éléments du contenu religieux : le cours de religion n'est plus le lieu d'un savoir imposé et partagé par tous, il est un lieu de construction de savoirs dans une pédagogie active permettant à chacun de mobiliser ses représentations.

En outre, après une analyse critique des pédagogies les plus fréquemment utilisées en éducation religieuse, je mettrai en évidence la nécessité tant de travailler les fondements de la foi chrétienne que de les situer dans les contextes actuels pour leur donner du sens aujourd'hui. L'enseignement religieux ne peut être le "placage" de connaissances théoriques ne répondant pas ou trop peu aux attentes des élèves, il doit se construire à partir des représentations des élèves. Un apprentissage qui a du sens est un apprentissage qui répond aux besoins ou aux attentes des élèves.

Ainsi, un passage par une découverte approfondie de la place des représentations en pédagogie générale m'amènera à réfléchir sur les raisons d'un travail sur les représentations religieuses dans le cadre du cours de religion. Pour les élèves croyants catholiques, le cours de religion est l'occasion d'avancer sur le chemin d'une plus grande maturité de leur foi. Pour tous les élèves, quelles que soient leurs convictions, le cours de religion est l'occasion d'une meilleure connaissance de la foi chrétienne catholique en confrontant leurs représentations avec des contenus religieux théologiquement corrects. Le cours de religion pourra amener chacun à une réflexion sur ses représentations religieuses peut-être incomplètes ou erronées. Une large enquête a été réalisée auprès des élèves qui suivent le cours de religion dans l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'objectif était de percevoir quelles sont les représentations religieuses des jeunes aujourd'hui afin d'avoir les éléments les plus justes possibles sur lesquels appuyer ma recherche. Les résultats de cette enquête seront analysés et confrontés aux apports théoriques de Dirk Hutsebaut et Didier Pollefeyt, ce qui me permettra de mieux situer les élèves quant à leurs représentations. Je pourrai ainsi proposer une pédagogie religieuse, appuyée sur une approche herméneutique forte, répondant aux besoins du public auquel l'enseignant du cours de religion s'adresse.

Partie 1 - Pédagogie et théologie au cours de religion

Chapitre I. Programme du cours de religion catholique : évolution du milieu du 20^e siècle à nos jours

En Belgique francophone, le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire n'a pas toujours été celui que nous connaissons aujourd'hui¹². Il a évolué tant dans le contenu enseigné que dans l'approche pédagogique utilisée. Au travers des différents programmes mis en œuvre depuis le milieu du 20^e siècle, je souhaite dans ce premier chapitre montrer comment le cours de religion a évolué, à partir de ce qui ressemblait bien davantage à un cours de catéchèse vers le cours de religion tel que nous le connaissons aujourd'hui. Pour cela, j'approfondirai d'une part les raisons d'être du cours de religion évoquées dans chacun de ces programmes et d'autre part la prise en considération de la confessionnalité des élèves et de ce fait celle du cours lui-même.

Depuis le milieu du 20^e siècle, le cours de religion a connu différentes évolutions que l'on peut percevoir au sein de son programme¹³. En effet, le *Programme : religion* de 1953¹⁴ a été remplacé par un *Programme de catéchèse* en 1972¹⁵. Alors qu'il s'agit en très grande partie d'une réédition de celui de 1972, le programme de 1982 change de nom et s'intitule *Religion catholique : Programme enseignement secondaire*¹⁶. C'est en 2001 qu'une

¹² Henri Derroitte propose plusieurs textes concernant l'évolution du cours de religion. Je relève particulièrement H. DERROITTE, *Le cours de religion catholique en Belgique, hier et aujourd'hui. Conférence donnée à l'occasion des 50 ans de l'Institut supérieur de théologie du diocèse de Tournai, le 17 octobre 2009*, dans *Lumen Vitae*, 64 (2009/4), p. 447-468.

¹³ Henri Derroitte propose une étude des programmes de 1972 avec une approche de celui de 1953 dans son mémoire suivi par Maurice Simon : H. DERROITTE, *L'enseignement religieux dans le secondaire en Belgique francophone : étude du « Programme de catéchèse »*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1981.

¹⁴ FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme : religion*, Lierre, Joseph Van In & Cie, 1953.

¹⁵ COMMISSION CATÉCHÉTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *Programme de catéchèse : enseignement moyen et technique, enseignement rénové*, Bruxelles, Licap, 1972.

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique : programme enseignement secondaire*, Bruxelles, s.n., 1982.

nouvelle *Introduction. Finalités et référentiel de compétences*¹⁷ annonce le *Programme de religion catholique* de 2003¹⁸, réédité en 2008 avec une nouvelle mise en pages.

Professeur de théologie pratique à l'UCLouvain, Henri Derroitte propose ce tableau afin de « mieux repérer les dates et les intitulés successifs »¹⁹ :

1953	Programme de religion	
1972	Programme de Catéchèse	Introduction générale
1982	Cours de religion catholique	Reprise de l'Introduction de 1972 (même texte, autre présentation)
2001		Introduction - Finalités et référentiel de compétences
2003	Programme de religion catholique	
2008	Programme de religion catholique (réédition du Programme de 2003 au contenu inchangé mais à la mise en pages et au plan modifiés)	

Même s'il est évident que chacun des programmes du cours de religion a eu pour but de se mettre au service du développement global des élèves, les orientations de chacun de ces programmes ont été nuancées par trois éléments : « la place du contenu religieux à enseigner, la pédagogie à adopter et le contexte socio-politique à accompagner »²⁰.

Afin d'observer l'évolution des raisons d'être et du contenu du cours de religion, les éditions de 1953, 1982 et 2003 semblent les plus judicieuses. L'édition de 1982 reprend celle de 1972 mais en propose « une version décantée, allégée, clarifiée »²¹ après dix années d'utilisation ; l'édition de 2008 n'apporte, quant à elle, rien de plus au contenu de celle de 2003.

¹⁷ *Programme de religion catholique dans l'enseignement secondaire : introduction, finalités et référentiel de compétences*, Bruxelles, Licap, 2001.

¹⁸ *Programme de religion catholique*.

¹⁹ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique : Comprendre le Programme du secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 13.

²⁰ H. DERROITTE, *Évolution du cours de religion catholique depuis la 2e guerre mondiale*, dans *Pastoralia*, 7 (2014), p. 200-201 (p. 201).

²¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 7.

Pourquoi changer de programme ?

Jusqu'au milieu du 20^e siècle, l'enseignement religieux consistait à prolonger durant les années d'adolescence le catéchisme abordé durant l'enfance. Toutefois, ce plan d'enseignement religieux ne correspondait plus à la préoccupation qui semblait prendre le dessus de « trouver le contact entre la religion et la vie »²².

Pour répondre aux souhaits de progression dans ce domaine²³, plusieurs mises en œuvre ont eu lieu tant en termes de plans d'action que de manuels adaptés²⁴. En 1951, explique Pierre Ranwez, le Cardinal J.-E. Van Roey a fait la demande de voir naître un « programme de religion et de morale à titre d'essai, à partir de l'année scolaire 1949-1950 ».

En 1953 finalement, un programme voit le jour pour le cours de religion dont « le but, précise Jean-Marie Virlet, était alors de fonder et d'approfondir les connaissances religieuses en répartissant la matière sur les six années [25] »²⁶. Semblant correspondre aux suggestions émises, ce programme de 1953 et sa réédition de 1961 ont un réel succès.

Après presque 20 ans d'utilisation, ce programme s'est vu dépassé par l'évolution de la société et de l'Église : « le programme, explique Maurice Simon, alors professeur à l'UCL, apparaît trop abstrait, trop notionnel, trop philosophique, décrivant un monde irréel,

²² P. RANWEZ, *L'enseignement religieux dans les écoles secondaires de langue française. Son évolution durant les vingt dernières années et les manuels employés*, dans *Lumen Vitae*, 6 (1951), p. 538-555 (p. 538).

²³ « Voici les souhaits les plus fréquemment exprimés vers cette époque : Manifester davantage comment la connaissance religieuse est source de vie. Marquer, grâce à une présentation synthétique, le lien organique qui unifie tous les éléments du dogme et de la morale chrétienne ; grouper autour d'un ou de quelques points de vue centraux, frappants comme des idées forces, les aperçus secondaires. Montrer que cette religion concrète et vivante trouve sa source et sa perfection dans une personne : Jésus-Christ ; faire donc connaître l'Évangile ; qu'elle doit se réaliser dans une société, l'Église et doit être vécue non seulement individuellement, mais socialement avec toute l'humanité ; en conséquence, développer les cours sur l'Église, la liturgie et la doctrine sociale du catholicisme. Rendre l'apologétique dogmatique à sa façon, positive et constructive. Enfin, pour permettre un approfondissement progressif et enrichissant, adapté à la psychologie changeante des adolescents, diviser le cours en cycles concentriques. » dans P. RANWEZ, *L'enseignement religieux dans les écoles secondaires de langue française*, p. 539.

²⁴ Pierre Ranwez présente les principaux plans, programmes et manuels proposés entre 1930 et 1950 environ dans P. RANWEZ, *L'enseignement religieux dans les écoles secondaires de langue française*, p. 540-546.

²⁵ Le programme de 1953 répartit en effet la matière en 6 thèmes, un par an, comme ceci : 1. Les vérités de la foi. 2. Les moyens de salut. 3. La vie chrétienne (grâce et commandements). 4. et 5. Le Christ et L'Église. 6. Le sens chrétien de la vie. L'application de cette doctrine à la vie des personnes et des communautés. La tâche du chrétien dans le monde moderne.

²⁶ J.-M. VIRLET, *Un programme de religion catholique en évolution*, dans *Informations*, 30^e année (2005/1), p. 12-15 (p. 12).

donnant une matière éloignée de la vie, aride, à des élèves interchangeables et peu conscientisés »²⁷.

Il s'agit désormais d'être plus proche de ce que vivent les jeunes, à la lumière du concile. C'est suite aux résultats d'une large enquête réalisée auprès des enseignants que le fil conducteur du nouveau programme va être présenté dans un rapport²⁸ de mars 1969 rédigé par l'abbé Waelkens, secrétaire de la Commission. Sept groupes²⁹ se mettent au travail pour rédiger le nouveau programme qui sort en juillet 1972. Celui-ci s'organise davantage autour de l'expérience concrète des élèves ainsi qu'autour de différents thèmes les touchant plus directement dans leur propre vie³⁰, c'est une démarche existentielle qui est proposée. Outre enseigner le contenu du programme, l'enseignant de religion catholique s'engage désormais également à suivre la démarche et la pédagogie proposées.

Comme tout document, ce programme va avoir ses adeptes comme ses détracteurs. Maurice Simon cite de nombreux articles³¹ tant « pour » que « contre » le programme et présente particulièrement la parution de Luc van den Bruwaene, professeur puis directeur de collège à Bruxelles, ainsi que celle de Jean Léonard, à ce moment inspecteur de religion dans l'enseignement secondaire catholique dans le diocèse de Namur. Maurice Simon synthétise la pensée de ces deux auteurs : « L. van den Bruwaene estime que le programme de 1972 "tranche heureusement" sur celui de 1953 ; il s'interroge cependant sur le recours aux sciences humaines en catéchèse, s'étonne des silences à propos de points de l'Évangile qui devraient se trouver dans le programme puisque ce dernier prétend proposer tout l'Évangile, énonce un certain nombre d'écueils découlant de l'option existentielle ; la critique qu'il fait pourrait se résumer en une phrase : ce programme prive les élèves "d'une

²⁷ M. SIMON, *Le programme du cours de religion catholique en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Institut supérieur des sciences religieuses, 1983, p. 40.

²⁸ Voir R. WAELENS, *Orientations fondamentales en vue de la composition du nouveau programme d'enseignement religieux*, dans *Humanités chrétiennes*, 1969/1, p. 1-60.

²⁹ Les sept groupes se répartissent la tâche ainsi : 3 groupes travaillent chacun sur un degré de l'enseignement secondaire général, 3 groupes font de même pour l'enseignement technique et 1 groupe, enfin, s'intéresse à l'enseignement professionnel.

³⁰ Nous trouvons dans l'édition de 1982 les thèmes suivants : 1e degré : l'accueil, l'exploration du milieu, la créativité, la solidarité, la relation aux structures existantes, le « passage », la découverte du Moi, l'apprentissage de la gratuité, l'aspiration à la liberté, l'interrogation sur la sexualité ; 2e degré : la croissance de la personne par les relations, le sens de la vie ; 3e degré : vivre en communion (les relations de personne à personne, vivre en société, vivre en Église), croire en Église aujourd'hui.

³¹ Voir M. SIMON, *Le programme du cours de religion catholique en Belgique francophone*, 1983, p. 50-53.

catéchèse plus franchement informative", d'une présentation complète de la doctrine. »³² ; « Sans entrer dans le détail, disons que l'auteur examine la démarche existentielle prônée par le programme et dit les réticences que cette démarche lui inspire ; il propose alors un "cours de religion à visée objective... où l'on osera encore montrer de manière explicite les réalités de la foi dans toute leur beauté et leur plénitude de sens" (p. 9-10). »³³

Avant un nouveau tirage en 1982, ce programme est révisé. Même si le contenu reste le même, d'une part le titre change : "catéchèse" devient "cours de religion" et, d'autre part, on y trouve en annexe un résumé de la foi s'inspirant de la quatrième prière eucharistique³⁴. Alors qu'il y a une réelle volonté de s'approcher du vécu, de l'existentiel des élèves, il n'y a finalement que de trop nombreuses difficultés à joindre celui-ci à la foi proposée.

La volonté d'un nouveau programme s'est, une nouvelle fois, fait sentir à la fin des années 1990, principalement à la sortie du Décret « Missions »³⁵. Le programme de 1972-82 ne correspondait pas aux exigences de ce nouveau décret qui met en évidence une certaine vision de la personne humaine. C'est à partir de cette vision de la personne humaine que les premières pistes d'un nouveau programme ont pu voir le jour en 2003 avec une ouverture aux sciences humaines, à la philosophie, aux autres religions et à l'anthropologie, ouverture jusqu'ici fort peu présente dans les programmes précédents. Ce nouveau

³² M. SIMON, *Le programme du cours de religion catholique en Belgique francophone*, p. 53.

³³ M. SIMON, *Le programme du cours de religion catholique en Belgique francophone*, p. 54.

³⁴ « Voulant rappeler aux catholiques de nos diocèses l'essentiel du mystère de la foi, nous ne présentons pas maintenant un document nouveau, mais un texte déjà connu : la prière eucharistique. Nous entendons montrer par-là que la foi n'est pas à inventer. (...) Nous avons choisi la quatrième prière eucharistique du missel promulgué après le Concile par le Pape Paul VI. Plus développé, ce texte trace tout le plan du salut de l'homme en Jésus Christ. De la création jusqu'au retour du Christ, il fait mémoire de toutes les étapes de l'alliance, de toutes les bénédictions accordées par Dieu aux hommes. Le mystère de la foi, c'est Dieu lui-même, tel qu'il s'est fait connaître en Jésus Christ, tel qu'il se confie à son Église, communauté de salut. (...) *Prière eucharistique : Vraiment, il est bon de te rendre grâce, Il est juste et bon de le glorifier, Père très saint, car tu es le seul Dieu, Le Dieu vivant et vrai : Tu étais avant tous les siècles, Tu demeures éternellement, Lumière au-delà de toute lumière. Toi, le Dieu de bonté, La source de la vie, Tu as fait le monde pour que toute créature Soit comblée de tes bénédictions, Et que beaucoup se réjouissent de la lumière. Ainsi, les anges innombrables Qui te servent jour et nuit Se tiennent devant toi et, Contemplant la splendeur de ta face, N'interrompent jamais leur louange, Unis à leur hymne d'allégresse, Avec la création tout entière Qui t'acclame par nos voix, Dieu, nous le chantons : Saint / Saint / Saint, Le Seigneur, Dieu de l'Univers ! Le ciel et la terre sont remplis de la gloire. Hosanna au plus haut des cieux ! Béni soit celui qui vient au nom du Seigneur, Hosanna au plus haut des cieux ! Il est grand le mystère de la foi. »* MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 95-97.

³⁵ Décret « Missions » du 24 juillet 1997 en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401 (consulté le 13 janvier 2019).

programme propose deux types de lecture différents : une lecture par compétence et une lecture par thématique.

Afin d'entrer dans la nouvelle dynamique des compétences à l'école, le programme propose donc de travailler par compétences. Il en relève cinq dites terminales³⁶, onze dites disciplinaires³⁷ et trois groupes de compétences transversales³⁸. En parallèle à cette lecture par compétences, le programme propose également de travailler en privilégiant des thématiques, il en relève dix³⁹. Il est question de travailler l'ensemble des compétences tout au long des six années du secondaire en les abordant à partir des thématiques proposées. Les auteurs du programme ajoutent des recommandations pratiques quant à son utilisation et précisent qu'il s'agit « d'offrir une marge suffisante de liberté au professeur pour adapter le contenu aux circonstances, à l'actualité et au public des élèves en ayant toujours en vue la dynamique du programme »⁴⁰.

Après cette présentation générale des programmes du cours de religion depuis le milieu du 20^e siècle, il semble important de commencer par regarder dans chacun d'eux quelles sont les raisons d'être de ce cours.

³⁶ Les cinq compétences terminales sont : formuler une question d'existence ; élargir à la culture ; comprendre le christianisme en ses trois axes ; organiser une synthèse porteuse de sens ; communiquer. (*Programme de religion catholique*, p. 21.)

³⁷ Les onze compétences disciplinaires sont : lire et analyser les textes bibliques ; décoder le mode de relation au religieux ; 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. (*Programme de religion catholique*, p. 22-30.)

³⁸ Le programme présente les compétences transversales en trois groupes : d'ordre mental (s'interroger, saisir et traiter l'information, exploiter l'information, confronter-interpeller, intégrer), d'ordre méthodologique et d'ordre relationnel (développer son identité personnelle, développer des relations interpersonnelles, travailler en coopération). (*Programme de religion catholique*, p. 31-33.)

³⁹ Les dix thématiques présentes dans le programme sont : construire le bonheur ; affronter le mal ; habiter le corps ; convertir la violence ; vivre et mourir ; vivre en relation ; pratiquer la justice et la charité ; traverser la souffrance ; développer le rapport au monde ; fonder la spiritualité de l'être humain. (*Programme de religion catholique*, p. 48-136)

⁴⁰ *Programme de religion catholique*, p. 45.

1. Les raisons d'être du cours de religion

1. Programme. Religion (1953)

Très clairement, le programme de 1953 annonce que son enseignement se doit de transmettre aux jeunes les éléments essentiels de la doctrine chrétienne. Même s'il est conscient que l'école n'est certainement pas le seul lieu où l'enseignement religieux puisse se faire, le programme donne à l'école un rôle essentiel dans la formation « d'une personnalité chrétienne »⁴¹.

« L'enseignement religieux, précise le programme, doit communiquer à la jeunesse une connaissance de foi, solide et vivante, qui satisfasse aux exigences de la doctrine et soit adaptée au développement des élèves. Il doit aussi confirmer et stimuler l'engagement, amener l'élève à aimer la Vérité qui est le Christ et en vivre. »⁴² Il est évident dès le début de son introduction que le programme nous annonce ici une réelle volonté de développer et stimuler l'engagement chrétien de chaque élève. L'enseignant, insiste le programme, a d'ailleurs pour tâche de « cultiver l'intelligence éclairée par la foi »⁴³ des élèves, de les préparer à « une vie inspirée toute entière par l'esprit évangélique »⁴⁴. Le programme précise que l'enseignant a un rôle de témoin par ses convictions et sa vie, mais il insiste également sur le fait que l'enseignant ne doit pas « confondre les expressions subjectives avec les vérités de la foi »⁴⁵.

Bref, il s'agit de révéler, d'enseigner la vérité de Dieu. La transmission de la foi est l'objectif non dissimulé du programme de 1953. Henri Derroitte relève les trois expressions utilisées par le programme pour définir le but du cours de religion : « une connaissance de la foi, un approfondissement de la foi et un enrichissement de la foi »⁴⁶. Le programme marque tout de même une volonté de s'adapter au développement des élèves.

⁴¹ FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme*, p. 3.

⁴² *Ibid.*, p. 3.

⁴³ *Ibid.*, p. 3.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 3.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁶ H. DERROITTE, *Le cours de religion catholique en Belgique, hier et aujourd'hui*, p. 452.

2. Religion catholique. Programme enseignement secondaire (1982)

Les orientations à donner au cours de religion, décrites dans le programme de 1982, se répartissent en trois points : un enseignement spécifiquement chrétien, un enseignement articulé sur la vie, un enseignement donné à l'école.

Un enseignement spécifiquement chrétien

Dès les premiers mots du programme, on peut lire que la tâche assignée à l'enseignement de la religion se trouve dans « la transmission fidèle du message intégral du christ »⁴⁷. Il s'agit dès lors de déterminer ce qui va permettre de juger de la fidélité de l'enseignement donné au message du Christ. Le programme détermine deux normes⁴⁸ à respecter pour cela : "chercher Dieu en Jésus-Christ" en rappelant que c'est bien par l'intermédiaire de son fils que l'on peut apprendre à connaître Dieu et "découvrir Jésus-Christ en ses témoins et dans l'Église" parce que c'est en découvrant les témoignages apostoliques que l'on peut connaître aujourd'hui, à travers l'Église, ce que Jésus-Christ a voulu nous transmettre de vrai à propos de son Père.

Un enseignement articulé sur la vie

Alors que le programme insiste avant tout sur sa spécificité confessionnelle, il ne tarde pas à rappeler l'importance d'articuler cet enseignement à la vie réelle des élèves afin qu'ils se sentent concernés par le message chrétien. Il précise combien « un énoncé n'a de sens pour celui qui le reçoit que s'il répond à une question, s'il vient combler une attente, s'il est enraciné dans la vie »⁴⁹. Dès le début du christianisme et tout au long des siècles, la transmission de la foi s'est toujours construite à partir des attentes de celles et ceux qui la reçoivent. De la même manière, il est essentiel pour l'enseignant d'articuler la présentation de l'Évangile aux attentes de ses élèves. Le programme propose pour cela une démarche existentielle prenant ainsi en compte la réalité vécue par les élèves mais en confrontant les

⁴⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 9.

⁴⁸ Voir MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 9.

⁴⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 12

questionnements profonds de leur propre vie à la vie de Jésus-Christ et de ses témoins au travers des siècles.

La matière définie dans le programme, précise l'abbé Waelkens⁵⁰, est définie avant tout par l'évolution psychologique des élèves. Ainsi le programme s'accorde à la volonté de répondre aux questions existentielles des élèves.

Un enseignement donné à l'école

Étant reconnu comme un cours à part entière au sein de la formation scolaire, le cours de religion comporte, au même titre que tout autre cours, de nombreuses exigences. Le programme de 1982 précise celles-ci en les présentant selon trois catégories : les exigences d'ordre intellectuel⁵¹, les exigences de l'ordre du travail⁵² et enfin, les exigences de l'ordre de l'évaluation⁵³.

En outre, le programme rappelle que le contenu de ce cours est bien évidemment, avant tout, la présentation du message chrétien mais que ce message ne prend sens qu'à partir du moment où il donne sens à l'existence. Il est essentiel que les élèves reçoivent ce message au cœur de leurs préoccupations personnelles.

3. Programme de religion catholique (2003)

Le programme de 2003 décrit quant à lui les raisons d'être du cours de religion en trois points : un cours qui se donne à l'école, une discipline scolaire à part entière, un cours confessionnel.

⁵⁰ Voir R. WAELKENS, *Introduction générale au programme du cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*, Bruxelles, L'Asbl, 1982, p. 133.

⁵¹ « La foi implique la compréhension progressive du message chrétien et l'acquisition d'une culture chrétienne d'un niveau équivalent à celui de la culture profane. » dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 16.

⁵² « Il importe que tous, professeur et élèves, soient actifs, que chacun, dans le respect des points de vue et de la liberté des autres, prenne part au travail collectif. Il importe en même temps de donner aux élèves les moyens qui leur permettent de chercher et de prendre confiance en leur capacité de découverte. » dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 16.

⁵³ « Comme pour tous les autres cours, un contrôle est nécessaire au niveau de l'acquis intellectuel et méthodologique, et de la réflexion personnelle. » dans MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 17.

Si l'on observe une certaine similitude avec les raisons d'être du cours de religion décrites dans le programme de 1982, il est pertinent de remarquer que l'ordre dans lequel elles sont annoncées n'est pas le même.

Un cours qui se donne à l'école

Le programme commence par rappeler que le cours de religion est un cours que sont légalement obligés de suivre les élèves de l'enseignement libre catholique et de l'enseignement officiel, même si, pour ces derniers, cela résulte d'un choix à faire entre un cours de religion confessionnel, de morale non confessionnelle ou de philosophie et citoyenneté⁵⁴. Étant donné qu'il s'agit donc d'un cours qui se donne à l'école, celui-ci doit entrer dans le cadre des missions de l'école, telles que décrites dans le Décret « Missions »⁵⁵. Le programme rappelle à ce titre l'article 6 de ce décret qui insiste sur la promotion de la confiance en soi et du développement de la personne, sur l'appropriation de savoirs et de compétences, sur la citoyenneté et l'importance d'avoir des chances égales d'émancipation sociale.

Alors qu'il est question d'un cours obligatoire à l'école, le programme ajoute que ce cours sera l'occasion de travailler des problématiques aux enjeux porteurs de sens et que, même s'il est certain que le fait religieux, et plus spécifiquement le fait chrétien, doit avoir toute sa place, le cours de religion catholique est un espace ouvert pour tout débat sur la question religieuse.

Une discipline scolaire à part entière

Étant donné qu'il fait partie de la formation scolaire, le programme rappelle qu'il s'agit d'un cours à part entière, au même titre que tout autre cours : il propose un contenu, met en œuvre une méthodologie et fait l'objet d'une évaluation qui lui sont propres.

⁵⁴ L'enseignement libre confessionnel catholique accorde 2h/semaine de cours de religion catholique tandis que l'enseignement officiel ne concède qu'1h/semaine pour le cours de religion catholique pour les élèves ayant fait le choix de ce cours.

⁵⁵ Décret « Missions » du 24 juillet 1997.

Un cours confessionnel

Le programme précise que le cours de religion est bien un cours confessionnel : il s'agit bien d'y travailler « l'intelligence de la foi chrétienne, sa cohérence ainsi que l'éclairage apporté par la foi chrétienne aux grandes questions humaines »⁵⁶. Toutefois, on est bien conscient ici d'être dans une situation où les élèves sont loin d'être tous des chrétiens engagés. Il ne s'agit certainement pas de faire de ce cours un lieu d'endoctrinement ni de catéchèse. La pluralité des convictions des élèves participant à ce cours nécessite de leur proposer les conditions permettant à chacun de se positionner librement. Toutefois, le programme ajoute quand même que, quelle que soit sa position, « personne ne peut nier l'importance historique et socioculturelle »⁵⁷ du fait chrétien.

4. Évolution

Si le programme de 1953 demande très clairement que le contenu du cours de religion soit le contenu de la foi, l'accueil de la révélation de Dieu par les élèves, il n'en est pas clairement de même dans les programmes de 1982 et 2003.

Dès le programme de 1982, le cours de religion est présenté comme le lieu où les élèves trouvent une réponse à leurs questionnements profonds, réponse donnée ou proposée à la lumière de la foi. Celle-ci reste le cœur du cours de religion, certes, mais elle est au service du développement intellectuel, spirituel et humain des élèves. Concrètement, il reste tout de même des difficultés pour les enseignants à articuler ces deux pôles.

Quant au programme de 2003, celui-ci insiste bien davantage sur la nécessité pour le cours de religion de se trouver dans la grille horaire des élèves au même titre que tout autre cours et de répondre le plus précisément possible aux exigences générales de l'école. L'existence de l'élève, son vécu n'est plus utilisé, tel que dans le programme de 1982, comme un moyen pédagogique pour montrer combien la foi chrétienne peut l'éclairer. Dorénavant, l'existence de l'élève et son questionnement sont pleinement intégrés au contenu du cours. Le donné de la foi chrétienne n'est plus non plus, dans ce nouveau programme, un contenu

⁵⁶ Voir *Programme de religion catholique*, 2003.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 14.

bien structuré à faire connaître. Ces ressources de la foi chrétienne sont réparties dans l'ensemble du programme afin que les élèves puissent en saisir le sens pour leur propre existence, par rapport à leur propre questionnement.

« En 1953, conclut Henri Derroitte, c'est la doctrine transcendante qui sert de fil rouge. En 1972-1982, c'est la double fidélité au vécu des jeunes et à l'Évangile. En 2001 [introduction au programme de 2003], ce sont clairement les références du « Décret-Missions » et du vocabulaire de la psychopédagogie qui donnent au texte son arrière-plan et son insistance la plus vive. »⁵⁸

2. La confessionnalité des élèves et du cours

1. Programme. Religion (1953)

Comme dit précédemment, il apparaît très clairement dans le programme de 1953 que la foi est au cœur de l'enseignement du cours de religion. Il s'agit d'approfondir et d'enrichir la foi des élèves, ce qui laisse entendre qu'ils ont en effet la foi ou qu'ils l'acquerront aisément : « nos adolescents sont des baptisés ; la plupart, sinon tous, sont des confirmés »⁵⁹. C'est parce qu'ils ont « une expérience religieuse qu'il ne faut pas sous-estimer »⁶⁰ que l'enseignement de la doctrine de la foi peut se faire, en écho à leurs propres expériences. Le programme propose une évolution de cet enseignement de la foi selon l'âge et donc le développement psychologique des élèves. Les réponses à toutes leurs questions, explicites ou non, se trouvent dans l'enseignement de la doctrine de la foi. Cette confession clairement attribuée à tous les élèves permet à l'enseignant de s'appuyer sur une base de connaissances et de pratiques religieuses.

2. Religion catholique. Programme enseignement secondaire (1982)

Bien que le programme de 1982 reprenne pratiquement à l'identique celui de 1972, il ne porte pas le même titre. De fait, l'édition de 1972 s'intitulait *Programme de catéchèse* alors

⁵⁸ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 15.

⁵⁹ FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme*, p. 8.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 9.

que l'édition de 1982 s'intitule *Cours de religion catholique - programme*. Cette nuance a déjà toute son importance : il ne s'agit pas de faire de la catéchèse même si certaines visées restent catéchétiques. L'introduction de la nouvelle édition justifie ce choix en précisant combien le terme de 'catéchèse' peut être ambigu à plus d'un titre. En effet, parler de *Catéchèse* peut laisser à penser que l'on va apporter les réponses d'un catéchisme ou que l'on prépare à la réception d'un sacrement. Ce n'est nullement le cas du cours de religion. En outre, les documents officiels de l'Église comprennent la catéchèse comme une tâche bien plus large que celle assignée dans le cadre scolaire. Enfin, l'intitulé de *Cours de religion catholique* est davantage conforme à la terminologie officielle du législateur belge.

Dans le cadre du cours de religion catholique donc, le programme rappelle à plusieurs reprises que les élèves inscrits à ce cours ont des rapports bien différents les uns et les autres à la foi chrétienne, on reconnaît ici un certain pluralisme des convictions des élèves. La confession de foi n'est pas un critère nécessaire pour suivre le cours, les élèves auxquels s'adresse l'enseignant constituent un public varié « tant au plan de la culture, de la mentalité et des intérêts qu'en raison du degré variable d'adhésion à la foi chrétienne »⁶¹. En effet, « le professeur, précise le programme, se trouve en présence d'élèves pour la majorité desquels le message chrétien n'apparaît pas toujours comme une lumière et un dynamisme pour leur vie ; il est en présence de jeunes qui vivent dans un monde où la foi ne va pas nécessairement de soi, où les points de repère religieux tendent à s'estomper, où la pratique religieuse est le fait d'une minorité »⁶². Les élèves adhérant à la foi chrétienne pourront trouver dans ce cours un approfondissement de leur foi ; pour ceux n'y adhérant pas, il s'agira simplement d'une ouverture à une certaine recherche existentielle.

Tenant compte de ce constat, le programme insiste tout de même sur le fait qu'il s'agit d'un enseignement spécifiquement chrétien. Comme dit précédemment, il s'agit bien de chercher Dieu en Jésus-Christ et de découvrir Jésus-Christ en ses témoins et dans l'Église. Il est demandé à l'enseignant de proposer aux élèves le message chrétien en les invitant à « voir en Jésus non seulement la Lumière, mais aussi le Chemin qui conduit à Dieu »⁶³.

⁶¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Religion catholique*, p. 8.

⁶² *Ibid.*, p. 12.

⁶³ *Ibid.*, p. 17.

3. Programme de religion catholique (2003)

Ce programme de 2003, met clairement l'élève au cœur de son apprentissage, celui-ci doit absolument faire sens pour l'élève. Avant d'aborder les finalités du cours de religion proprement dites, le programme présente la vision de la personne qui est à son origine : il s'agit d'appeler le jeune à construire son identité, à s'insérer dans un monde de relations tant interpersonnelles que collectives, à trouver progressivement un chemin personnel d'accès à son humanité et à s'ouvrir à la dimension spirituelle⁶⁴. C'est donc en apprenant à se connaître et à entrer en relation avec ceux qui l'entourent que le jeune pourra progressivement grandir en humanité et en spiritualité.

« Le cours de religion catholique, précise le programme, s'adresse à des élèves dont la position personnelle par rapport à la foi chrétienne est diverse : le cours rencontre ainsi des chrétien(ne)s engagé(e)s ou non, en recherche, autrement croyant(e)s, non-croyant(e)s en Dieu, se disant athées, agnostiques, indifférents. »⁶⁵ La souplesse des thématiques proposées dans le programme invite et permet à l'enseignant de rejoindre chaque élève selon son propre profil.

Il ne s'agit certainement pas d'imposer la foi chrétienne aux élèves, il est question d'une « proposition de la foi »⁶⁶ que chaque élève⁶⁷ pourra, en connaissance de cause, décider de

⁶⁴ *Programme de religion catholique*, p. 15-16.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 14.

⁶⁶ Cette expression est notamment citée à plusieurs reprises lors du Congrès de l'enseignement catholique en octobre 2002 et notamment dans les propos d'ouverture du colloque tenus par le directeur du Service Recherche et Développement Pédagogique (SeRDeP), Jacques Vandenschrick : « Quelle place faire, dans l'école chrétienne, dont les publics et les acteurs se trouvent pluralisés, au débat des convictions, à la proposition de la foi ? » (J. VANDENSCHRICK, *Rappel de la problématique générale et des étapes du travail*, dans COMMISSION INTERDIOCÉSAINE DE PASTORALE SCOLAIRE, *Actes du Congrès de l'enseignement catholique*, Louvain-la-Neuve, Service de Recherche et Développement Pédagogique (SeRDeP), 2002, p. 7)

⁶⁷ Alors que le cours de religion doit être une proposition de foi pour les élèves, André Fossion propose qu'une formation soit organisée dans le même sens pour le corps professoral de l'enseignement catholique : « les propositions de formation (...) pourront donc être entendues de deux façons, soit en tant qu'elles s'offrent à des professeurs chrétiens qui veulent approfondir, en théorie et en pratique, leur adhésion à la foi chrétienne ; soit en tant qu'elles s'offrent à tous les enseignants pour qu'ils acquièrent une meilleure intelligence de ce que le christianisme annonce et propose de vivre, et pour qu'ils puissent ainsi mieux se situer par rapport à la foi chrétienne, éventuellement s'en approcher voire se l'approprier » (A. FOSSION, *Quelle formation chrétienne pour le corps enseignant ? Pour quelles compétences ?*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles :

suivre ou non. « Il incombera [aux acteurs de l'école catholique] de collaborer, selon leurs moyens et à partir de leur seule volonté, à une pastorale de proposition ouverte et constructive, qui donne aux élèves l'occasion d'entrer en contact avec la mémoire évangélique qui leur sera offerte comme un sens de vie possible. »⁶⁸

Et pourtant la position du programme est très claire : il s'agit d'un cours confessionnel, « se référant à la foi chrétienne dans la tradition catholique »⁶⁹ précise le programme, tout en relativisant les choses, me semble-t-il, lorsqu'il indique que l'école permettra aux élèves de « découvrir les grandes traditions spirituelles parmi lesquelles on accordera une attention privilégiée à la tradition chrétienne »⁷⁰. La tradition chrétienne est privilégiée mais le cours de religion catholique aborde également les autres traditions religieuses.

Le programme formule clairement trois finalités particulières du cours de religion catholique : « favoriser la croissance en humanité des élèves en les mettant, à propos de la question du sens, en situation de confrontation avec l'événement Jésus-Christ (...) ; rechercher et construire du sens pour comprendre à la lumière de la foi chrétienne les grandes problématiques humaines (...) ; découvrir la foi chrétienne, sa cohérence et sa pertinence (...) »⁷¹. C'est à la lumière de l'Évangile que l'enseignant propose une découverte de la foi chrétienne afin de développer la croissance en humanité des élèves et de les amener à réfléchir à propos des grands questionnements humains.

Une observation des contenus des programmes par rapport à la confessionnalité des élèves montre une véritable évolution. Le programme de 2003 met bien davantage l'élève et son développement au cœur de l'enseignement et présente une ouverture aux autres traditions spirituelles, pour ainsi dire absente des programmes précédents.

http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wpcontent/uploads/2014/01/Conf%C3%A9rence-du-P%C3%A8re-Andr%C3%A9-Fossion-sj.pdf (consulté le 18 février 2019).

⁶⁸ M. MOLITOR, *L'école catholique et la question du sens*, dans COMMISSION INTERDIOCÉSAINE DE PASTORALE SCOLAIRE, *Actes du Congrès de l'enseignement catholique*, p. 25.

⁶⁹ *Programme de religion catholique*, p. 14.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 16.

⁷¹ *Ibid.*, p. 15-16.

3. Le cours de religion catholique aujourd'hui

Alors que cela fait maintenant quelques années que le cours de religion provoque de nombreux remous sur la scène politique belge, il est intéressant de prendre en compte avant tout l'avis des premiers concernés, les enseignants et les élèves. Le Centre de Recherche « Éducation et Religions »⁷² (CRER) a cherché à connaître leur propre point de vue.

1. *Le point de vue des enseignants*

En 2011, une enquête est lancée auprès des professeurs de religion catholique de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, tous réseaux confondus⁷³. Celle-ci avait trois buts identifiés qu'Henri Derroitte reprend dans sa publication⁷⁴ des constats et résultats de ce travail : « mieux comprendre les besoins de formation et d'accompagnement des professeurs de religion (...) ; analyser les prises de position émanant des premiers acteurs du cours de religion (...) ; identifier les questionnements théologiques sous-jacents à la pratique professionnelle des professeurs de religion »⁷⁵.

L'une des différentes parties de cette enquête cherchait à savoir comment les professeurs de religion comprennent et mettent en œuvre les objectifs globaux du cours de religion⁷⁶.

⁷² Au moment du lancement de cette enquête, nous étions alors le Groupe de Recherche « Éducation et Religions ». C'est en 2016 que notre groupe est devenu le Centre de recherche « Éducation et religions » : le GRER devient ainsi le CRER. Au sein de l'Institut « Religions, spiritualités, cultures, sociétés » (RSCS) de l'Université catholique de Louvain, le Centre de recherche Éducation et Religion (CRER) rassemble des enseignants universitaires, des chercheurs et des conseillers scientifiques et pédagogiques. Les recherches du centre se focalisent essentiellement sur la place de la religion ou des religions au sein des cursus scolaires. « Le CRER se donne pour mission de répertorier, d'analyser et de questionner les finalités d'un enseignement de la religion (des religions) dans l'école d'aujourd'hui. Par-delà cette thématique, plus largement, c'est la question de plausibilité d'une parole religieuse au service de l'éducation citoyenne et tolérante des jeunes qui est envisagée. » en ligne sur le site de l'UCLouvain : <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/rscs/crer-centre-de-recherche-education-et-religion.html> (consulté le 13 juillet 2017).

⁷³ Sur environ 2000 professeurs de religion de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, tous réseaux, 337 réponses à l'enquête ont pu être traitées. 241 de ces réponses viennent de l'enseignement libre, 68 viennent de l'enseignement officiel (28 sont restées non identifiées).

⁷⁴ Voir H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone : données empiriques, analyses et questions pour l'avenir*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2013.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 10.

⁷⁶ La question principale à ce propos était : "Comment décrivez-vous personnellement la visée première d'un cours de religion ?". 276 professeurs ont répondu à cette question. Voir H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 77.

Les réponses à cette question ont été multiples et variées. Toutefois, « la grande majorité des enseignants qui ont participé à cette étude, indique Henri Derroitte, se trouveraient dans cette description de la visée première du cours de religion : "Aider le jeune à construire du sens et à développer un esprit critique en lui donnant accès à une compréhension rigoureuse et actuelle du christianisme afin qu'il puisse se positionner librement sur le plan des convictions et des valeurs" »⁷⁷. Il est intéressant également de constater qu'environ 20% des enseignants répondant à cette question ne font aucun lien explicite entre la visée du cours de religion et la religion chrétienne et que les professeurs de l'enseignement libre font parfois très explicitement la distinction entre leur cours de religion et la catéchèse.

2. Le point de vue des élèves

Dans son enquête dont les résultats sont parus au printemps 2017⁷⁸, le CRER s'adresse cette fois aux élèves eux-mêmes. Il semble évident que, pour les élèves, le cours de religion aujourd'hui ne peut être qu'un apport de contenus du christianisme. Le christianisme ne peut pas tout expliquer, répondre à toutes les questions. Présenter le christianisme ne peut plus aujourd'hui se faire sans aborder d'autres sagesses ou traditions, religieuses ou philosophiques : « le cours de religion, affirment les élèves dans l'une des questions du questionnaire, doit d'abord être le lieu où l'on donne une information structurée sur les différentes religions, dont notamment le christianisme »⁷⁹.

Concernant les thématiques abordées, les préférences des élèves, rejoignant celles des enseignants, portent sur des sujets relationnels et porteurs de sens. La question de la "spiritualité de l'humain", par contre, est la thématique que les élèves souhaitent le moins aborder.

Parmi bon nombre d'autres sujets abordés, l'enquête a également cherché à connaître le rapport entre le cours de religion et la société selon les jeunes. « Dans l'officiel, le cours de religion est l'objet d'un choix qui "divise" le groupe et met en évidence la liberté religieuse et la diversité des convictions. Dans le libre, le cours rassemble toutes les convictions et se présente comme une table d'hôte où se cultivent le débat et le respect des différences. »⁸⁰

⁷⁷ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 86.

⁷⁸ H. DERROITTE, D. DU VAL D'EPREMESNIL (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.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 108.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 123.

4. La notion de « représentation » au sein des programmes

Afin de percevoir la nécessité de travailler sur les représentations dans le cadre du cours de religion, j'ai relevé dans chacun des trois programmes les citations des termes associés aux représentations. Afin de ne pas alourdir la lecture, un tableau comparatif de ces citations est mis en annexe, je fais part ici de mes observations.

1. Les représentations dans les programmes de 1953 et 1982

À la lecture du programme de 1953, il est évident que le travail à partir ou sur les représentations des élèves n'est pas une priorité. Le terme "représentation" n'apparaît qu'une seule fois⁸¹ et il est utilisé avec des guillemets, ce qui montre une certaine prudence quant à son utilisation. En outre, il n'est pas ici question de notion de déjà-là ou de pré-connaissance mais davantage de reproduction ou de symbole. Son utilisation ne fait nullement appel à un rapport aux élèves, il n'y a pas de démarche active de la part de l'élève. Le terme "conception" est, quant à lui, utilisé à sept reprises⁸². Chacune de ces utilisations aborde la conception chrétienne ou catholique de la personne, de la communauté ou de la

⁸¹ C'est dans les directives pour la cinquième latine ou moderne, deuxième moyenne qu'on le retrouve. Durant cette année, le programme demande que soit étudiée une partie du catéchisme, les leçons 26 à 35, les moyens de salut en ce qui concerne l'approche doctrinale, la préparation à l'avènement du Sauveur au travers de l'histoire de l'Ancien Testament ainsi que la messe, les sacrements et les sacramentaux en ce qui concerne la partie liturgique. Le concept de représentation est présent dans l'explicitation de ce qui est attendu pour la partie doctrinale à propos de la messe. « La messe est la "**représentation**", la continuation de l'offrande et du sacrifice de la Cène et de la Croix. C'est, par excellence, l'action par laquelle le Christ honore son Père et nous associe à cet hommage. » FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme*, p. 26.

⁸² À propos de l'évolution psychologique des élèves, le programme de 1953 (FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme*) reconnaît pour les rhétoriciens l'importance de recevoir « un cours solide sur le sens profond et la structure cohérente de la foi, comme aussi sur la **conception** chrétienne de la personne et de la société » (p. 7-8). La même idée est présente dans l'ordonnance qui concerne le deuxième cycle : « Il est nécessaire de donner aux jeunes gens qui terminent leurs études secondaires une vue synthétique de la **conception** catholique de la vie » (p. 34). Une troisième référence est présente dans les suggestions méthodologiques qui suivent cette ordonnance : « Le souci humaniste incite à mettre en lumière l'influence civilisatrice de l'Église (...), à montrer comment seule la **conception** catholique de la vie permet à l'homme de se développer complètement en se dépassant par l'union à Dieu. » (p. 34). Pour l'année de rhétorique, le programme encourage l'enseignant à faire en sorte que, concernant les différents secteurs de la vie, l'élève apprenne « la **conception** et la ligne de conduite chrétiennes » (p. 43). À nouveau, le terme de conception apparaît dans les suggestions méthodologiques : « La **conception** chrétienne de la personne et de la communauté touche un certain nombre de questions philosophiques, sociologiques et juridiques. (...) Les **conceptions** chrétiennes seront nécessairement confrontées avec d'autres qui s'affirment aujourd'hui. (...) De petites enquêtes aideront à prendre conscience de la nécessité de la lumière et de la force chrétiennes et feront apparaître l'excellence de la **conception** enseignée par l'Église et de la vie qu'elle dispense. » (p. 44).

vie. Il n'est pas ici question d'une conception personnelle de l'élève à propos de l'un ou l'autre élément mais bien d'une conception particulière qui doit lui être présentée.

Aucune autre référence, dans le programme de 1983, ne fait référence à la notion de représentation telle qu'elle a été circonscrite dans cette thèse.

Le programme de 1982 ne cite à aucune reprise le terme de "représentation". Le verbe "représenter" par contre est présent quatre fois⁸³, avec des connotations diverses mais son utilisation n'est pas pertinente pour cette recherche. La même démarche a été réalisée avec le terme "image" qui apparaît 26 fois⁸⁴ dans le programme de 1982. Toutefois le terme "représentation" indique davantage l'implication de la personne, l'image étant davantage quelque chose de figé, comme si l'on voulait transmettre des traits figés et indiscutables et non pas aider l'élève à construire sa propre représentation.

2. Les représentations dans le programme de 2003

Le terme "représentation" est cité 32 fois dans le programme de 2003. Il est présent à 11 reprises dans la première partie qui présente les finalités et le référentiel de compétences. Le terme de "représentation" est cité une fois dans les recommandations faites pour l'utilisation du programme et 11 fois dans le développement de la spirale présentant les thématiques conseillées. Les tableaux d'articulations par degré et de progressivité d'un degré à l'autre citent encore neuf fois le terme de "représentation".

⁸³ Dans le programme de 1982 (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique*) : « Mais Yahvé est celui que l'on ne peut ni nommer ni **représenter**, et que l'homme ne peut "voir" sans mourir » (p. 10) ; « L'eucharistie **représente** et réalise l'union des chrétiens dans le Christ. » (p. 55) ; « Celui qui, à l'intérieur de l'église, le [le mystère de la foi comparable à un vitrail] contemple illuminé par le soleil saisit sa splendeur et perçoit les figures qu'il **représente**. » (p. 96) ; « Croire que ce monde est l'œuvre d'un créateur plein de bonté ne **représente**-t-il pas de notre part une naïveté ou une témérité ? » (p. 100).

⁸⁴ Le terme image est utilisé sept fois pour aborder l'image de Dieu ou du Christ (p. 10, 11, 37, 72 et 120), sept fois également pour parler de l'image de soi ou de l'homme (p. 24, 34, 48, 50, 100, 101), trois fois en ce qui concerne l'image de l'Église (p. 54, 55, 83) et enfin, cinq autres utilisations variées du terme image apparaissent dans ce programme (p. 26, 28, 32, 63, 118). En outre, le programme utilise le terme d'image pour aborder le matériel utilisé dans le cadre du cours de religion (p. 38, 39).

Première partie : Finalités et référentiel de compétences

Alors qu'il n'est présent ni dans le premier chapitre qui présente les raisons d'être du cours de religion catholique, ni dans le second chapitre sur les finalités du cours de religion catholique, le terme "représentation" apparaît pour la première fois dans le troisième chapitre qui explique ce que doit être la dynamique⁸⁵ du cours de religion catholique.

« Celle-ci [la situation-problème] sera l'occasion d'un questionnement (questionnement existentiel) et d'un premier travail sur les **représentations** des élèves. »⁸⁶

Le cours de religion doit se construire, dit le programme, à partir d'une question existentielle permettant de « rejoindre les élèves là où ils sont, sur leur propre terrain (enracinement existentiel) en ouvrant avec eux des chemins où l'on s'interroge sur telle réalité d'existence »⁸⁷. Dans ce cadre, la situation-problème proposée aux élèves sera dès lors l'occasion d'un premier travail essentiel sur les représentations des élèves, une mise en évidence des représentations qui les guident dans leurs actions quotidiennes.

Dans la description des compétences disciplinaires le terme 'représentation' est cité à sept reprises. C'est dans l'explication de la compétence *Décoder le mode de relation au religieux* que l'on en trouve déjà six références.

« Chacun de ces termes ['sacré', 'divin', 'Dieu', 'foi', 'croyance', 'religion', etc.] implique un rapport particulier au religieux et est chargé de **représentations** diverses qui ne sont pas sans conséquences sur la conception de l'humain et de la vie en société.

Dans la Bible elle-même, on découvre une multiplicité de noms, d'images et de **représentations** de Dieu. (...) Mais que dit l'homme de lui-même et de la société

⁸⁵ Le dessin choisi pour illustrer cette dynamique est celui d'un arbre. Les racines tout d'abord sont constituées d'une part des profils des jeunes (social, culturel, psychologique et religieux) et d'autre part de la tradition chrétienne travaillée par le professeur. L'intérêt de connaître les élèves afin de construire le cours de religion est ici bien marqué. Le tronc de l'arbre ensuite marque le lien entre le cours de religion et les chemins de croissance et d'épanouissement développés par les jeunes. Enfin, le feuillage est un ensemble d'analyse de questions existentielles, d'élargissement à la culture et de compréhension du christianisme, ensemble amenant à la construction du sens pour les élèves.

⁸⁶ *Programme de religion catholique*, p. 19.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 19.

lorsqu'il parle de Dieu de telle ou telle façon, lorsqu'il en a telle ou telle **représentation** ?

Pour éviter des confusions ou le flou du langage d'une part et pour entrer dans l'intelligence des images et des **représentations** du Dieu biblique d'autre part, les élèves doivent être capables de décoder le mode de relation au religieux.

On apprendra dès lors à (...) cerner les **représentations** de Dieu sous-jacentes ; (...) à identifier et analyser diverses **représentations** du Dieu biblique (ex : Dieu de l'univers, Dieu des marginaux, Dieu guerrier, Dieu qui entre dans l'histoire, Dieu jaloux, Dieu tout-puissant, Dieu juge, Dieu père, Dieu proche, etc.) ; (...). »⁸⁸

Ces utilisations du terme "représentation" sont précisément orientées vers des représentations religieuses et pour cinq d'entre elles, il est même directement question des représentations de Dieu, voire à deux reprises du Dieu biblique. Cette compétence du programme actuel du cours de religion, "décoder le mode de relation au religieux", invite donc clairement les enseignants à travailler avec les élèves sur la question de la représentation de Dieu.

La septième utilisation du terme "représentation" dans la description des compétences disciplinaires apparaît en ce qui concerne la compétence *Explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique*.

« On apprendra dès lors à (...) avoir une attitude critique vis-à-vis de certaines **représentations** religieuses induites par une œuvre littéraire ou artistique (ex : l'œil de Dieu poursuivant Caïn). »⁸⁹

Il est ici explicitement question de représentations religieuses, et l'exemple donné vise directement une représentation de Dieu.

Le terme de représentation apparaît encore dans l'explication des compétences transversales et plus particulièrement des compétences d'ordre mental. En effet, s'interroger c'est entre autres « exprimer ses **représentations** »⁹⁰.

Il est ici question de représentations au sens large, pas nécessairement de représentations religieuses.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 23.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 31.

C'est dans le glossaire que l'on trouve encore deux références aux représentations dans cette première partie du programme. La première se trouve dans l'explication de ce qu'est une compétence, la seconde dans celle de la situation-problème.

« Compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (...) attitude : disposition mentale préparant à l'action. Elle résulte de la combinaison de l'intérêt, des **représentations**, des expériences et de l'analyse exerçant une influence directe sur le comportement. »⁹¹

« Situation problème : (...) Celui-ci [l'élève] ne possède pas au départ tous les moyens pour poser correctement le problème (ce qui suppose un travail des **représentations**) ou pour l'approfondir et le résoudre (ce qui suppose un travail d'acquisition progressive de compétences). »⁹²

Dans les deux cas, le terme "**représentation**" aborde le déjà-là des élèves, il n'y a pas de précisions quant au fait qu'il s'agisse de représentations religieuses.

Deuxième partie : Le programme

C'est au sein des recommandations pratiques concernant l'utilisation du programme que l'on trouve une nouvelle référence aux représentations.

« Celui-ci [Le questionnement amené à partir de la situation-problème] permet de faire émerger des **représentations** qui devront être travaillées dans une perspective d'approfondissement, d'élargissement et de confrontation grâce aux apports culturels. »⁹³

Tout comme la première utilisation du terme représentation dans la présentation de la dynamique du cours de religion, il est ici question de représentations de tout ordre, permettant de connaître le déjà-là des élèves afin de fonder la base de réflexion et de travail.

⁹¹ *Ibid.*, p. 40.

⁹² *Ibid.*, p. 41.

⁹³ *Ibid.*, p. 41.

Suit alors la spirale qui présente les thématiques ainsi que certaines balises permettant la mise en œuvre des finalités du programme présentées dans la première partie. La notion de représentation apparaît ici à 11 reprises et ces références sont réparties de manière inégale entre cinq des dix thématiques présentes dans le programme : affronter le mal (4x)⁹⁴, habiter le corps (3x)⁹⁵, vivre et mourir (1x)⁹⁶, pratiquer la justice et la charité (1x)⁹⁷, traverser la souffrance (2x)⁹⁸. À l'exception d'une référence pour le premier degré, le programme encourage le travail sur les représentations pour les deuxième (6x) et troisième degrés (4x). Six de ces utilisations abordent davantage les représentations culturelles ou de soi, deux demandent de travailler les représentations religieuses et trois d'entre elles souhaitent clairement aborder les représentations de Dieu lui-même.

Les tableaux d'articulation par degré et de progressivité d'un degré à l'autre ne font quant à eux que des références (9) au travail sur les représentations que les élèves ont de Dieu, généralement avec le souhait de les identifier pour pouvoir les analyser et ainsi les mettre en corrélation avec la société et l'homme d'aujourd'hui.

En ce qui concerne les termes associés, le verbe 'représenter' n'est jamais utilisé.

Par contre, on retrouve 28 fois le terme 'image', les cinq premières occurrences sont présentes dans la première partie, 'finalités et référentiel de compétences', tandis que les 23 autres utilisations sont présentes dans la seconde partie, 'programme'.

p. 22 : « Pour lire et analyser un texte biblique, on pourra utiliser des outils : qui relèvent de la méthode historico-critique (situer le texte dans son époque, reconstituer les principales étapes de sa formation, rechercher les influences exercées par les

⁹⁴ « Jésus s'est situé devant la vie et la mort à l'intérieur d'un système culturel (représentations, images) » ; « Les chemins de croix (textes et/ou représentations) » ; « L'existence du mal met en question l'existence d'un Dieu bon et tout-puissant : interrogation sur les représentations » ; « Les représentations de la bonté et de la toute-puissance de Dieu » dans *Programme de religion catholique*, p. 60 et 64.

⁹⁵ « Des représentations artistiques du corps et de ce qu'il révèle » ; « Les représentations de soi et/ou d'autrui » ; « Les représentations du corps dans l'art » dans *Programme de religion catholique*, p. 69 et 71.

⁹⁶ « Représentations de la vie, de la mort et de l'au-delà dans différentes convictions et dans notre culture » dans *Programme de religion catholique*, p. 91.

⁹⁷ « Représentations artistiques du Jugement dernier » dans *Programme de religion catholique*, p. 109.

⁹⁸ « Les peurs et les angoisses liées aux conditions de vie et à certaines représentations » ; « La question de Dieu dans la problématique de la souffrance : analyse des images et des représentations de Dieu » dans *Programme de religion catholique*, p. 117 et 119.

institutions, les coutumes, les lois de l'époque sur sa constitution, resituer le sens que pouvaient avoir alors les mots et les **images** utilisées, etc.) »

p. 23 : « Dans la Bible elle-même, on découvre une multiplicité de noms, **d'images** et de représentations de Dieu. »

p. 23 : « Pour éviter des confusions ou le flou du langage d'une part et pour entrer dans l'intelligence des **images** et des représentations du Dieu biblique d'autre part, les élèves doivent être capables de décoder le mode de relation au religieux. »

p. 23 : « On apprendra dès lors à analyser la corrélation entre « **image** » de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. »

p. 42 : « Le mot « symbole » est porteur de plusieurs significations : de façon la plus courante, le mot « symbole » est pris au sens d'**image**, de métaphore. »

p. 45 : « La répartition des tableaux en trois colonnes concrétise le dynamisme et les relations figurées dans l'**image** de l'arbre. »

p. 46 : « Si on lit les tableaux en ayant devant les yeux l'**image** de l'arbre, on s'aperçoit que ce qui importe, c'est la mise en corrélation des différents éléments. »

p. 50 : « Les **images** de bonheur dans les médias : TV, cinéma, publicité, magazines... »

p. 55 : « **Images** du bonheur : réalités et illusions. »

p. 60 : « Jésus s'est situé devant la vie et la mort : à l'intérieur d'un système culturel (représentations, **images** (ex : Lc 16, 19- 31) »

p. 67 : « Les **images** du corps dans les médias, la publicité... : l'**image** du corps survalorisé (corps toujours jeune, beau, sportif) ou l'**image** du corps néantisé (toujours plus performant, dopage, vouloir ressembler à son idole, etc.). »

p. 69 : « La dignité de l'être humain, être corporel, fondée sur la foi au Dieu Créateur : création de l'humain dans la différenciation à l'**image** de Dieu (Gn 1, 27) »

p. 75 : « Des données de psychosociologie : rapport à l'**image** de l'autorité »

p. 75 : « L' ''assemblée des chrétiens'' et particulièrement ''l'assemblée dominicale'' (**image** de la catholicité et de l'unité, accueil du tout-venant, diversité des rôles, services et ministères). »

p. 76 : « Les **images** féminines et masculines ; la place de la femme ; évolution dans notre culture et dans d'autres cultures. »

p. 83 : « Deux types de violence caractérisant nos sociétés : (...) la violence médiatique (ex : légitimité ou non de montrer des **images** violentes) »

- p. 88 : « Les **images** de la vie, de la mort, de l'au-delà dans les médias, la publicité, les chansons, les films. »
- p. 97 : « **Images** de la relation homme-femme »
- p. 98 : « Dieu crée l'humain à son **image**. »
- p. 100 : « Les **images** du couple et de la famille »
- p. 100 : « La relation conjugale comme **image** privilégiée de l'Alliance entre Dieu et les humains (ex : Osée, Cantique des cantiques). »
- p. 109 : « Le Dieu de l'Alliance : un « Dieu qui fait grâce » : (...) la grâce n'est pas de l'ordre de l'objet : une **image** biblique : la manne (Ex 16) »
- p. 113 : « La reconnaissance de l'égalité des humains devant Dieu. L'éminente dignité de l'humain « créé à l'**image** de Dieu ». »
- p. 119 : « La question de Dieu dans la problématique de la souffrance : analyse des **images** et des représentations de Dieu »
- p. 127 : « Les écrivains bibliques utilisent des **images** du monde du travail pour dire Dieu et Jésus »
- p. 134 : « Difficulté de se connaître soi-même : (...) **image** de soi ? »

Le programme de 2003 parle ainsi de l'image de Dieu ou du Christ à huit reprises et de l'image de soi ou de l'homme à sept reprises. Trois fois le terme "image" est employé pour désigner une métaphore de manière générale et à dix autres reprises, ce sont des images d'éléments divers.

Ce même programme fait encore huit fois l'emploi du terme "conception", toujours en lien avec l'homme et jamais avec Dieu. Six occurrences abordent directement la conception de l'humain ou de l'être humain⁹⁹ parfois associée à la vie en société¹⁰⁰, de sa dignité¹⁰¹ ou du

⁹⁹ « On apprendra dès lors à (...) analyser la corrélation entre "image" de Dieu, **conception** de l'humain et organisation de la vie en société. » ; « analyser la corrélation entre représentation de Dieu, **conception** de l'humain et organisation de la vie en société. » cité deux fois, *Programme de religion catholique*, p. 23, 148 et 162.

¹⁰⁰ « Or, chacun de ces termes implique un rapport particulier au religieux et est chargé de représentations diverses qui ne sont pas sans conséquences sur la **conception** de l'humain et de la vie en société. » *Programme de religion catholique*, p. 23.

¹⁰¹ « Le problème de la dette, de la faim, de la sécurité, du chômage, de l'eau et de la gestion de l'environnement (...) problème où sont impliquées des questions de sens portant sur la **conception** de l'être humain et de sa dignité. » *Programme de religion catholique*, p. 110.

monde et du vivant¹⁰². Les deux autres références abordent la conception de la souffrance¹⁰³ et la conception du travail¹⁰⁴.

Conclusion

La recherche au sein des programmes étudiés du terme "représentation" et des quelques termes associés choisis montre combien la prise en compte de ces représentations dans l'enseignement religieux prend une part de plus en plus importante.

Le programme de 1953 ne fait aucune utilisation significative ni du terme "représentation", ni du verbe "représenter", ni encore du terme "image". Par contre, alors qu'il utilise à sept reprises celui de "conception", il précise chaque fois qu'il s'agit bien de la conception chrétienne ou catholique de l'élément visé. Il n'y a, semble-t-il, ici aucune place pour une diversité de points de vue, une ouverture à d'autres manières de penser. Lorsqu'on en parle, c'est la vision chrétienne qui est mise en évidence.

En 1982, les auteurs du programme ont déjà fait évoluer un peu les choses. Même s'ils n'utilisent jamais le terme "représentation", ils en conjuguent le verbe à quatre reprises. Une ouverture est toutefois faite au terme "image" et ce principalement (15 sur 26 occurrences) en ce qui concerne Dieu, le Christ ou des éléments liés à la religion. La question de l'image de Dieu est donc bien présente dans ce programme mais elle semble être figée, amenant alors les élèves à prendre cette image de Dieu pour la leur. L'utilisation du terme 'conception' est, pour les deux occurrences, liée aux relations humaines et familiales.

Enfin, le programme actuel rédigé en 2003 utilise, quant à lui, 32 fois le terme 'représentation' et ce 18 fois pour parler de Dieu ou de Jésus et 5 fois en abordant des

¹⁰² « On apprendra dès lors à analyser en interdisciplinarité des textes et documents issus de ces approches, s'interroger sur leur sens et faire ressortir les enjeux culturels, philosophiques et/ou théologiques (ex : l'impact des théories de l'évolution biologique ou de la théorie cellulaire du vivant sur les **conceptions** du monde, du vivant, de l'humain). » *Programme de religion catholique*, p. 24.

¹⁰³ « La **conception** de la souffrance dans diverses philosophies et/ou religions. » *Programme de religion catholique*, p. 119.

¹⁰⁴ « **conceptions** du travail selon la pensée marxiste, la pensée (néo)libérale, la pensée personnaliste » *Programme de religion catholique*, p. 127.

thèmes religieux. On y trouve également 28 occurrences du terme "image", 9 fois en parlant de l'image de Dieu ou de Jésus et 2 fois seulement en lien avec la religion. C'est également dans ce programme que "conception" est le plus utilisé, dont 6 fois à propos de l'humain.

Il semble donc évident que l'évolution des programmes se marque notamment au niveau des termes utilisés au sein de ceux-ci. Alors qu'en 1953 on ne parlait ni de représentation ni d'image et que les conceptions dont il était question étaient uniquement des conceptions chrétiennes ou catholiques, les images apparaissent dès 1982, permettant ainsi au programme de 2003 une utilisation bien appuyée des termes de représentation, d'image et de conception.

Les conceptions dont il est question dans les trois programmes sont toujours liées à l'homme, à sa vie ou ses relations, jamais à Dieu. Les images semblent être des éléments apportés par l'Église ou ses représentants et qui ne sont pas remises en question. En revanche, l'utilisation du terme de représentation laisse une liberté à l'élève de se reconnaître ou non dans l'image qui lui est proposée et de la faire évoluer selon ses propres convictions.

Cette évolution témoigne donc, me semble-t-il, d'une volonté de placer l'élève davantage au cœur de son apprentissage et de lui laisser une réelle part active dans la construction de ses représentations. L'enseignement religieux n'est plus un enseignement de transmission d'informations mais bien un enseignement actif, construit sur la base du déjà-là des élèves et cherchant à donner sens au contenu de la foi.

Le programme actuel du cours de religion catholique favorise à la fois un travail sur les représentations de soi, les représentations culturelles et les représentations davantage religieuses voire les représentations de Dieu lui-même.

Je relève encore que c'est au travers de la deuxième compétence disciplinaire du programme actuel, *Décoder le mode de relation au religieux*, que l'enseignant est principalement appelé à travailler sur les représentations des élèves. Il est nécessaire, selon le programme, de préciser les termes relatifs au religieux, ceux-ci souvent utilisés « de manière indifférenciée ou imprécise »¹⁰⁵. Afin de pouvoir entrer en dialogue, une

¹⁰⁵ Programme de religion catholique, p. 23.

clarification des termes et donc des concepts, des représentations est essentielle. Peu importe les croyances des élèves, qu'ils soient de confession catholique ou non, le cours de religion doit les amener à « éviter des confusions ou le flou du langage »¹⁰⁶ en confrontant les représentations de Dieu présentées dans la Bible ou dans la Tradition chrétienne et leurs propres représentations de Dieu. Cette recherche approfondira cette réflexion qui me semble essentielle : lorsque l'on parle de Dieu, parlons-nous du même Dieu ?

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 23.

Chapitre II. Les finalités du cours de religion et ses modèles pédagogiques

C'est essentiellement parce que le public qui fréquente le cours de religion change, parce que les attentes des élèves ne sont plus les mêmes, notamment dans leur besoin de trouver du sens, que chaque nouveau programme voit le jour. Une quinzaine d'années après la rédaction du programme actuel, d'une part nous pouvons nous demander s'il répond toujours aux attentes des élèves et d'autre part, bien plus que pour les programmes précédents, nous devons être attentifs aux débats politiques actuels qui remettent en question le sens même du cours de religion. Une réflexion sur les finalités du cours de religion dans le programme actuel ainsi que sur les modèles pédagogiques utilisés par les enseignants permettra de répondre à ces questions. Je m'attarderai pour cela sur trois modèles pédagogiques : la pédagogie de la corrélation, la pédagogie de la figuration et la pédagogie de l'appropriation. Chacun de ces modèles est intéressant à parcourir pour ce qu'il apporte de particulier.

1. La logique existentielle

Alors que les programmes précédents proposaient des démarches pédagogiques¹⁰⁷ aujourd'hui dépassées, le programme de 2003 s'engage dans une nouvelle voie. Il s'agit désormais de proposer une démarche pédagogique d'articulation et de confrontation, mettant en évidence la personne de l'élève.

Dans le programme de 2003, les finalités du cours de religion catholique sont clairement mises en lien avec la présentation d'une vision de la personne souhaitée par les auteurs du programme. De la personne du jeune qui sera présent dans les classes, le programme présente quatre caractéristiques¹⁰⁸ : il est appelé à construire son identité, à s'insérer dans un monde de relations tant interpersonnelles que collectives, à trouver progressivement un

¹⁰⁷ Le programme de 1953 proposait une démarche d'enseignement magistral, il s'agissait de présenter les données de la foi chrétienne. Celui de 1982, quant à lui, cherchait à répondre à tout questionnement en lien avec le vécu de l'élève par la foi chrétienne.

¹⁰⁸ *Programme de religion catholique*, p. 15-16.

chemin personnel d'accès à son humanité, à s'ouvrir à la dimension spirituelle. La dimension spirituelle n'est donc présentée que comme l'une des voies possibles proposées à l'élève pour qu'il puisse construire sa propre personne. Et cette dimension spirituelle sera, précise-t-on encore, une ouverture à la recherche de sens qui, elle, accordera « une attention privilégiée à la tradition chrétienne »¹⁰⁹. L'école n'a donc certainement pas pour finalité d'imposer la foi chrétienne, elle permet aux élèves de la découvrir ou de l'approfondir en toute liberté.

Le souhait des auteurs du programme est de présenter les finalités de celui-ci sous cette logique existentielle. « Elles se définissent en fonction de l'articulation entre la réalité d'existence, le questionnement existentiel enrichi par les apports culturels et les ressources de foi chrétienne. »¹¹⁰

La recherche de sens ne peut se faire que par l'exploration de plusieurs voies, dont et principalement dans le cadre du cours de religion, la voie chrétienne. Le message chrétien vient ainsi éclairer cette recherche : « il s'agira dès lors de faire découvrir la manière dont l'événement Jésus-Christ rejoint la vie, les joies et les espoirs, les tristesses et les angoisses des hommes »¹¹¹.

Afin de tendre vers cette recherche de sens existentiel, les enseignants ont dû abandonner certaines pédagogies, par exemple celle d'un cours magistral, au profit de pédagogies qui permettent de travailler les différents axes qu'encourage le programme, dans cette volonté de mise en recherche du sens.

2. Trois modèles pédagogiques

Alors que de nombreux modèles pédagogiques existent aujourd'hui, il m'a semblé que trois d'entre eux répondent au mieux à cette volonté dans le cadre du cours de religion. En effet, ils permettent de mettre en lien les contenus religieux et les questions que les jeunes se posent sur leur propre vie.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 16.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 16.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 16.

1. Pédagogie de la corrélation

Afin de donner sens au contenu enseigné dans le cadre du cours de religion, il ne s'agit pas de supposer la foi des élèves comme ce fut le cas dans le programme de 1953 ou d'imaginer qu'une réponse tirée des dogmes chrétiens sera suffisante face aux questionnements des jeunes aujourd'hui. Le programme actuel insiste¹¹² sur le fait que pour donner sens dans le cadre de son cours, le professeur de religion doit articuler, mettre en relation, confronter un apport théorique, qu'il soit tiré de la foi chrétienne ou non, et le vécu des élèves. L'enseignant ne présente pas les données de la foi chrétienne comme la réponse à toutes les questions sans s'interroger à propos de ces données. Il est important d'analyser différents points de vue, différentes approches d'un même problème. L'honnêteté intellectuelle est ici de rigueur. « Pour le dire autrement, précise Henri Derroitte, articulation et confrontation impliquent : une curiosité pour entendre plusieurs points de vue sur une même thématique ; non pas une juxtaposition de points de vue, mais une mise en discussion et en débat de ces points de vue ; une grande rigueur dans la manière de rechercher de l'information, de la traiter, d'en dégager des interprétations. »¹¹³ Lorsque l'on aborde ces notions d'articulation et de confrontation ici, il s'agit avant tout d'une position d'ouverture à l'échange, de discussions, de partages. Le rôle de l'enseignant est alors de considérer les différents points de vue des élèves et de les mettre en dialogue avec différents apports théoriques qu'ils soient d'ordre psychologique, anthropologique, philosophique, ... et, bien évidemment et avec une place toute particulière, de l'ordre de la tradition chrétienne.

¹¹² Henri Derroitte (H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p.96) relève neuf références aux termes *articulation* et *confrontation* dans le programme de 2003 : « Commençons par repérer des usages faits par le texte de ces concepts : p. 16 : « elles (= les finalités) se définissent en fonction de l'articulation entre la réalité d'existence, le questionnement existentiel enrichi par les apports culturels et les ressources de la foi chrétienne » – p. 20 : « Il s'agit d'aider les élèves à entrer dans l'intelligence du christianisme en ses trois axes (croire, célébrer, vivre) ainsi que leur articulation et la dynamique qui les anime » – p. 28 : « On travaillera également l'articulation de la recherche morale et de la foi chrétienne » – p. 16 : « le cours met les élèves en situation de confrontation avec l'événement Jésus-Christ » (cette phrase est reproduite deux fois sur cette même page 10) – p. 16 : « La recherche de sens se fait, en effet, en confrontation avec différentes voies possibles, et de façon privilégiée, avec la voie chrétienne » – p. 19 : « on veut que le cours de religion catholique soit un lieu de confrontation, de rencontre et de dialogue » – p. 20 : « Information et documentation à recueillir et à traiter, confrontation entre diverses données afin de percevoir des enjeux : autant de démarches nécessaires concourant à élargir, approfondir, enrichir la réflexion et la recherche » – p. 20 (en lettres grasses) : « dans un mouvement de confrontation, d'interpellation et de dialogue entre culture et foi chrétienne, dans une dynamique de questionnement résolument ouvert, surgit du sens éprouvé comme chemin de croissance et de structuration » ».

¹¹³ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 97.

C'est cette logique qui est très clairement illustrée dans le programme du cours de religion catholique pour l'enseignement secondaire par l'image de l'arbre¹¹⁴ : « Elles [les finalités



du cours de religion catholique] se définissent en fonction de l'articulation entre la réalité d'existence, le questionnement existentiel enrichi par les apports culturels et les ressources de la foi chrétienne. La recherche de sens se fait, en effet, en confrontation avec différentes voies possibles, et de façon privilégiée, avec la voie chrétienne. Il s'agit de pouvoir lire la vie, de poser la question de son sens et de la relire à la lumière du message chrétien. »¹¹⁵.

Afin que le cours de religion puisse avoir du sens pour les élèves, qu'il touche leurs propres questionnements, l'enseignant devra avant tout prendre conscience du profil de ceux-ci, ce sont les racines de l'arbre, les racines de son enseignement. Celui-ci est alors préparé avec soin dans une vision de croissance et de développement de chacun. Ceci constitue le tronc de l'arbre. Enfin, c'est grâce aux branches et au feuillage de cet arbre que l'élève pourra donner sens et chercher à répondre à ces questionnements. Il s'agit ici d'un triple apport : existentiel, culturel et chrétien. C'est uniquement dans une dynamique de corrélation de ces différents points de vue que le sens pourra se faire auprès des élèves.

Cette pédagogie corrélative n'est pas apparue avant tout dans le milieu scolaire, elle puise ses origines dans une approche théologique cherchant déjà à donner sens à la foi chrétienne pour celui qui la reçoit : foi et culture s'articulent.

En ce sens, c'est face à un monde en pleine modernisation que le professeur de théologie fondamentale à l'Université de Sherbrooke, Marc Dumas¹¹⁶, s'interroge sur l'expérience théologique et, selon lui, foi et culture ne peuvent s'articuler sans une approche corrélative. Même si cette méthode a pu être critiquée¹¹⁷ à ses débuts parce qu'elle partait, explique

¹¹⁴ *Programme de religion catholique*, p. 18.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 16.

¹¹⁶ M. DUMAS, *L'expérience de la théologie : corrélation, interruption et recontextualisation*, dans *Théologiques* 14/1-2 (2006), p. 117-126.

¹¹⁷ Marc Dumas relève des critiques opposées. D'une part, Karl Barth notamment indique que cette volonté d'associer foi et culture risquerait de faire « perdre le spécifiquement théologal au sein de la culture ou encore

Marc Dumas, « de la théorie de la somme zéro (plus de sécularisation conduit à moins de religion ; à l'inverse, moins de sécularisation conduit à plus de religion) »¹¹⁸, la religion a survécu à la sécularisation. Une nouvelle compréhension et utilisation de la méthode de corrélation est alors à prendre en compte¹¹⁹. Le travail du théologien est depuis toujours, selon Marc Dumas, un réel travail de médiateur entre les expériences de Dieu et du monde, un travail de corrélation en tant que tel.

Poursuivant le travail de Friedrich Schleiermacher qui refuse d'isoler la religion de la culture, le théologien protestant Paul Tillich¹²⁰ décrit le principe de corrélation par la mise en évidence des rapports nécessaires entre les concepts se rapportant à l'humain et ceux se rapportant au divin. « Paul Tillich, synthétise Marc Dumas, corréle donc la question fondamentale qu'est l'homme (à travers ses diverses interprétations historiques) avec la foi chrétienne (la vérité éternelle du christianisme). Il applique à l'activité théologique les trois sens communs de la corrélation. La corrélation de type statistique conduit au problème de la connaissance religieuse. La corrélation logique est reprise théologiquement au niveau de la correspondance entre les concepts humains et divins. Finalement, la corrélation réelle des choses et des événements devient en théologie une corrélation factuelle, celle de la relation humano-divine de l'expérience religieuse. »¹²¹

Cette relation entre l'expérience humaine et l'expérience divine est confirmée par le spécialiste des rapports entre théologie et pédagogie en catéchèse, Joël Molinario : « l'art de la catéchèse étant de réconcilier une expérience humaine qui fait sens en elle-même et le langage de la foi qui fait sens dans l'Église »¹²². Et cette réconciliation, explique-t-il, est possible dans la corrélation d'une traduction réciproque du langage de l'un vers le langage de l'autre : une expérience reconnue par l'Église et une foi compréhensible par tous.

d'identifier une réalité culturelle au théologal » (M. DUMAS, *Corrélations d'expériences ?*, dans *Laval théologique et philosophique*, 60, p. 317-334 (p. 320)). D'autre part, à l'inverse, une opposition forte entre foi et culture risque de naître d'une trop grande volonté d'autonomie de l'un vis-à-vis de l'autre.

¹¹⁸ M. DUMAS, *L'expérience de la théologie*, p. 120.

¹¹⁹ Marc Dumas propose une étude critique de la méthode de corrélation en se basant sur deux théologiens, « Tillich et Schillebeeckx, le premier pour lui donner toute son envergure et le second pour l'améliorer et la dépasser ». M. DUMAS, *Corrélations d'expériences ?*, p. 318.

¹²⁰ Voir notamment P. TILICH, *Théologie systématique*, 4 tomes, Paris, Cerf, 2000-2010.

¹²¹ M. DUMAS, *Corrélations d'expériences ?*, p. 321.

¹²² J. MOLINARIO, *Croire : l'expérience d'un langage*, dans *Lumen Vitae*, 4 (2004), p. 394.

Ainsi, dans un cadre et en caractère gras, le programme actuel du cours de religion conclut que « dans un mouvement de confrontation, d'interpellation et de dialogue entre culture et foi chrétienne dans une dynamique de questionnement résolument ouvert, surgit du sens éprouvé comme chemin de croissance et de structuration : sens construit, mais aussi, pour les chrétiens, sens reçu comme un don et une promesse, sens éclairant, de manière spécifique, les grandes questions de l'existence »¹²³.

Dans la logique de corrélation, la mise en œuvre de chacune des trois parties de l'arbre du programme du cours de religion est importante. À ses débuts, la pédagogie de la corrélation s'est vu reprocher justement de ne pas assez corréler : l'approche biblique et l'approche existentielle étaient travaillées séparément, sans réelle corrélation l'une avec l'autre. Il importe particulièrement que chaque approche soit travaillée, il est vrai, d'abord pour elle-même, séparément des autres. Mais cette démarche ne peut se faire et se trouver fructueuse qu'à partir du moment où l'on garde à l'esprit que le but est bien entendu de, finalement, la mettre en dialogue avec les autres approches travaillées. Et pour cela, il est nécessaire de chercher à travailler sur des plans qui peuvent s'entendre, se répondre. En réponse à une étude de chaque point de vue, une mise en dialogue, une confrontation, une articulation est nécessaire afin de dégager un maximum de sens qui permettra aux élèves de chercher réponse à la question existentielle qui est à l'origine de la recherche. « De façon très visuelle, précise Jean-Marie Virlet en parlant du schéma de l'arbre, on remarque que l'important est d'aboutir à la partie grisée du centre qui met en corrélation tous les éléments du programme. »¹²⁴ Chaque approche a quelque chose à apporter en elle-même d'abord mais a comme visée d'enrichir les autres par la mise en corrélation de l'ensemble afin de trouver du sens.

2. Pédagogie de la figuration

Jean-Paul Laurent, pédagogue jésuite, construit la pédagogie de la figuration sur la base du constat de Marcel Gauchet¹²⁵ attestant la simultanéité entre l'avènement de la démocratie

¹²³ *Programme de religion catholique*, p. 20.

¹²⁴ J.-M. VIRLET, *Relecture des Programmes de religion catholique, au secondaire. Conférence à la CIRES, 20 avril 2004*, cité dans H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 112.

¹²⁵ Jean-Paul Laurent reprend les idées développées par Marcel Gauchet dans M. GAUCHET, *Un monde désenchanté ?*, Paris, Éd. de l'Atelier, 2004.

et la fin d'un monde structuré par le religieux. En effet, alors qu'auparavant, la vie de l'homme s'organisait par et autour d'une révélation, d'un Dieu, aujourd'hui, chez nous du moins, elle s'organise par et autour de l'homme essentiellement, voire uniquement. Dans une telle conjoncture, le croyant n'a d'autre choix que de reconnaître que la foi n'est plus systématique, qu'elle ne s'impose pas à tous : « le catholique accepte que sa foi ne s'impose pas à l'ensemble »¹²⁶. Toutefois, précise Jean-Paul Laurent, tant qu'on laisse la religion à sa place, « la société pluraliste peut reconnaître que l'inspiration chrétienne de l'enseignement catholique est bonne pour l'éducation de ses enfants »¹²⁷.

Au travers de l'éducation donnée dans l'enseignement catholique, ce sont des valeurs qui sont transmises aux enfants. Jean-Paul Laurent reprend la réflexion de Paul Ricœur¹²⁸ à propos des valeurs humaines et des valeurs chrétiennes. Si tous, croyants et non croyants, peuvent reconnaître l'importance de transmettre aux jeunes des valeurs telles que la justice, le pardon, le partage, l'entraide pour n'en citer que quelques-unes, c'est avec une coloration particulière que le croyant va les transmettre ou les accueillir. La valeur religieuse chez Paul Ricœur est une valeur humaine éclairée par le sens de la Révélation.¹²⁹ « L'enjeu, explique Jean-Paul Laurent, est de rapprocher deux conceptions de l'homme qui sont complémentaires : celle "qui dit quelque chose de l'homme", la science par exemple, et celle où "quelque chose est dit de l'homme". »¹³⁰

¹²⁶ J.-P. LAURENT, *Du côté de la pastorale : pour une pédagogie de la figuration*, dans *Lumen Vitae*, 60 (2005/3), p. 325-340 (p. 326).

¹²⁷ *Ibid.*, p. 326.

¹²⁸ Paul Ricœur propose une réflexion sur les valeurs religieuses dans la société d'aujourd'hui notamment lors d'une conférence de la Post-fédération (associations des anciens) durant l'été 1946 à Melun. Le texte a été édité à plusieurs reprises dont P. RICŒUR, *Le Chrétien et la civilisation occidentale*, dans *Autre Temps*, 76 (2003), p. 23-36.

¹²⁹ « Pratiquer la justice, explique Jean-Paul Laurent, est une valeur morale. Rendre hommage aux pauvres en pratiquant la justice est une valeur morale. Mais voir dans la figure du pauvre celui qui dit « *ce que vous ferez au moindre des miens, c'est à moi que vous le ferez* », c'est, pour reprendre l'expression de Guy Lafon (G. LAFON, *L'autre-roi*, Paris, Nouvelle Cité, 1987), rendre hommage à l'autre roi, au Christ roi. Et pouvoir l'explicitier, en établissant le lien avec la valeur religieuse, c'est donner un sens précis à l'acte de justice. » J.-P. LAURENT, *Pour une pastorale de la (trans)figuration*, dans VANDERMEER Jean-Marie, *Pour « une nouvelle présence » de l'enseignement catholique au sein de la laïcité* (Haubans, 1), Ivry-sur-Seine - Bruxelles, Ed. de l'Atelier-Lumen Vitae, 2007, p. 89-105 (p.93).

¹³⁰ J.-P. LAURENT, *Du côté de la pastorale*, p. 330.

Jean-Paul Laurent poursuit alors sa réflexion en abordant la question du langage et pour cela il fait à nouveau référence à Marcel Gauchet appelant à parler « la langue agnostique de l'argumentation commune »¹³¹. En effet, la religion a un langage spécifique, particulier que le non-croyant ne saisit pas nécessairement. Il est donc essentiel lorsque l'on s'adresse aux élèves dans le cadre d'un enseignement par exemple, de s'assurer que ceux-ci comprennent notre langage sans quoi nos paroles perdent totalement leur sens. Le pédagogue religieux se doit donc de faire un travail théologique sur le langage qu'il utilise.

Ainsi, Jean-Paul Laurent arrive à une triple condition pour construire une pastorale scolaire qui ait du sens : « non seulement s'inscrire dans notre société laïque pour y faire ensemble la découverte de valeurs, non seulement relier ces valeurs à leur sens chrétien, mais encore nous efforcer de penser cette articulation dans la langue de la culture contemporaine commune. »¹³²

À l'image des paraboles, Jean-Paul Laurent travaille sur une double approche d'une même réalité. En effet, une parabole peut d'une part se lire comme une histoire porteuse de valeurs et d'autre part elle peut éclairer la vie de celui qui le souhaite en lui donnant un nouveau discernement.

Pour les activités pastorales Jean-Paul Laurent présente une approche en trois phases, qui mettent en application la triple condition émise ci-dessus. Il s'agit de proposer à chacun à la fois des valeurs « littérales » et des valeurs « figurées », et ce dans un langage compréhensible par tous.

La première phase du processus proposé par Jean-Paul Laurent est celle de la figuration. Il s'agit ici de discerner les enjeux chrétiens des valeurs : à travers les valeurs, on reconnaît la figure du Christ.¹³³

¹³¹ *Ibid.*, p. 330.

¹³² *Ibid.*, p. 331.

¹³³ Jean-Paul Laurent donne l'exemple de la valeur de l'hospitalité. Si tout le monde peut reconnaître l'importance d'accueillir l'autre, c'est dans la parole évangélique « qui vous accueille m'accueille » que le croyant perçoit dans l'autre accueilli le visage du Christ.

La mise en application d'un point de vue pastoral et pédagogique constitue la deuxième phase, celle de la configuration. La figure reconnue dans la phase de figuration doit ici être mise en contexte afin de trouver sens pour les auditeurs.¹³⁴

Enfin, la troisième phase est celle de la transfiguration. Cette dernière phase, purement théologique, est celle qui ne pourra être imposée à personne mais qui sera proposée à tous. C'est ici l'explication de l'annonce évangélique à proprement parlé, c'est ici que le chrétien pourra trouver un sens particulier à la valeur travaillée.¹³⁵

3. Pédagogie d'appropriation

La pédagogie d'appropriation demande, quant à elle, à ce que le cours de religion soit construit en termes de parcours. La trame de celui-ci sera une interpellation constante des élèves dans leur existence propre. La pédagogie d'appropriation vise une relation particulière et privilégiée des étudiants au savoir, les rendant ainsi acteurs de leur apprentissage. Il s'agit avant tout d'aider les élèves dans la recherche de sens à partir de confrontation et d'appropriation de documents variés.

La pédagogie d'appropriation comporte ainsi cinq phases¹³⁶ : chacune présente une orientation mais toutes sont au service de la dynamique globale d'appropriation.

La première phase, celle de l'éveil et de la motivation, consiste en une mise en situation de recherche des élèves par l'enseignant, lui permettant ainsi de fixer ses objectifs pédagogiques. Une tâche doit être donnée aux élèves à propos d'un thème particulier. Différents documents, des données chrétiennes mais aussi des données d'existence, d'hier ou d'aujourd'hui, sont présentés aux élèves afin que ceux-ci se mettent dans une posture d'élève-chercheur. Il est important que les élèves soient interpellés par ces documents et qu'ils puissent réagir par rapport à eux. Ceux-ci constituent la situation mobilisatrice qui permet aux élèves de trouver du sens à la tâche proposée.

¹³⁴ Dans le même exemple de l'hospitalité, Jean-Paul Laurent concrétise cette phase en posant la question : comment rendre possible une pratique de l'hospitalité qui, en creux, « contiendra » cette valeur de présence du Christ ?

¹³⁵ En ce qui concerne l'hospitalité, cette phase permet au croyant de dire ce que signifie pour lui l'accueil de l'étranger, « explication qui consistera à manifester l'espérance du salut, figuré dans le déploiement des pratiques humaines du partage » (J.-P. LAURENT, *Du côté de la pastorale*, p. 330).

¹³⁶ ERNENS Eddy, *Un chemin de vie : la pédagogie d'appropriation et sa mise en œuvre au cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire général et technique*, Angleur, Ernens, 1989.

La situation d'apprentissage, précise Eddy Ernens¹³⁷, inspecteur de la communauté française pour le cours de religion catholique, doit toutefois répondre à trois conditions, étroitement liées entre elles.

La première condition, déjà évoquée précédemment, est la variété des documents proposés. Parmi ces documents doivent se trouver et être proposées en même temps des données chrétiennes et des données d'existence : « vouloir partir de l'humain pour aller au divin ou du religieux pour déboucher sur la vie sont deux voies sans issues »¹³⁸. Si cette première condition n'est pas remplie, le cours ne sera compris par les élèves que comme des données à écouter et non des données qui permettent de se construire et se situer.

La seconde condition est que ces données doivent être présentées en termes de constat. Les documents proposés doivent amener des données observables, vérifiables et non des idées. La réflexion de chacun et la prise de position ne peuvent se faire que si les données sont idéologiquement neutres.

Enfin, le fait que ces données doivent provoquer un questionnement est la troisième condition à la situation d'apprentissage. Les documents de données apportés ne doivent évidemment pas être une matière à connaître par les élèves en fin de compte. Il est essentiel que ces informations nouvelles puissent amener les élèves vers un nouveau questionnement, vers une recherche de sens. C'est à partir de ces éléments que les élèves auront le goût d'apprendre, la volonté de chercher.

À partir de l'interpellation des élèves sur ces documents, les objectifs pédagogiques sont précisés et ajustés par l'enseignant. C'est en définissant ces objectifs que tant l'enseignant que les élèves seront au clair sur les résultats que ces derniers devront atteindre au terme de la démarche d'appropriation.

La deuxième phase de la logique d'appropriation consiste en l'élaboration d'une base d'outils de travail qu'il s'agisse de documents écrits, verbaux ou audio-visuels, c'est la phase de documentation et d'exploration. Le choix de ces documents se fait non selon l'attente des élèves ou de l'enseignant mais bien en fonction de la tâche déterminée lors de la première phase. Ces documents doivent avant tout être porteurs de sens et leur contenu

¹³⁷ *Ibid.*, p. 16-17.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 16.

doit être varié et étoffé. C'est grâce à cette variété de documents que la réflexion sera productive.

Eddy Ernens rappelle combien il est important que ces documents soient de véritables outils de travail. Chaque document doit être avant tout travaillé pour lui-même et non, par exemple, jugé comme plus important parce que soi-disant légitimé par une certaine autorité, biblique ou ecclésiale notamment.

La tâche de l'enseignant n'est pas ici de dire quel chemin doivent prendre les élèves afin de tirer tel ou tel sens du document. L'enseignant a pour objectif de guider les élèves dans leur propre apprentissage des différents documents, dans leur recherche de significations. Il doit apprendre aux élèves à apprendre. Les élèves doivent pouvoir fouiller chaque document pour en tirer les informations nécessaires à l'élaboration d'une avancée vers la tâche définie précédemment.

Face aux nombreux documents travaillés, les élèves se trouvent devant de multiples contenus significatifs, chrétiens et non-chrétiens. La confrontation et l'interpellation des élèves face à cette variété de documents constituent la troisième phase. Le programme du cours de religion invitant à être attentif aux élèves, demande, de ce fait, à ce que l'enseignement proposé touche au sens, sens constamment recherché par les jeunes. Il est important que l'enseignant du cours de religion participe à cette recherche en leur proposant les outils nécessaires.

Alors que les élèves sont dans un monde de l'immédiat et du concret, les documents travaillés en deuxième phase doivent leur permettre de prendre du recul et les amener à une réflexion profonde. C'est en ce sens que l'enseignant leur propose les grilles de lecture et les grilles d'analyse nécessaires pour en dégager ce qui leur permettra de construire du sens dans leur propre existence. C'est le moment, précise Eddy Ernens, où « des significations deviennent signifiantes, c'est-à-dire le moment de la découverte des contenus à titre de 'source de sens' pour l'accomplissement, la réalisation de soi »¹³⁹.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 25.

En parallèle avec la confrontation des différents documents afin d'en dégager le sens, un autre processus est à l'action, celui de l'interpellation. En effet, autant les différents documents sont confrontés les uns avec les autres, autant il ne faut pas négliger l'importance de mettre en lien ces documents avec l'expérience et les attentes des élèves. L'interpellation fait partie intégrante de la dynamique d'appropriation. C'est parce que les élèves peuvent chercher et trouver sens dans les documents travaillés qu'ils se sentent interpellés. C'est grâce à cette phase d'interpellation que les élèves peuvent faire de leur vie un lieu de sens.

Les interpellations qu'ont faites les élèves dans la phase précédente ne peuvent en rester là. La quatrième phase, l'intégration et l'intériorisation permet une relecture par chacun de sa propre vie. Une fois interpellés, les élèves sont amenés à se tourner vers eux-mêmes ainsi que vers la vie des hommes, chrétiens ou non. Ils sont amenés à porter un regard critique sur la vie des communautés humaines et chrétiennes, sur la société et l'Église. À travers cette étude critique, les élèves peuvent dès lors relire leur propre existence. Il s'agit ici de permettre à chacun d'intégrer les découvertes faites précédemment afin de donner davantage de sens à sa propre existence. Cette étape doit pouvoir se faire dans l'écoute et le respect de chacun, l'enseignant s'en porte garant.

Le parcours de la démarche d'appropriation est ainsi fini, il reste à clôturer la démarche d'enseignement : l'évaluation est la cinquième et dernière phase de la logique d'appropriation. Celle-ci se fait en deux temps, d'une part une évaluation concernant la démarche, d'autre part une évaluation à propos des connaissances acquises. La démarche d'appropriation porte non seulement sur des contenus intellectuels (savoirs), évaluables, mais aussi sur des contenus d'existence (savoir-être), non-évaluables. Même si les élèves sont bien évidemment libres de garder une opinion qui leur est propre, cela n'empêche en rien que l'on puisse évaluer les contenus acquis ainsi que leur participation dans l'élaboration des résultats (savoir-faire), quels qu'ils soient. Les savoirs et savoir-faire peuvent dès lors être évalués tant que cette évaluation fait référence à des contenus objectivés.

Conclusions

En observant ces trois modèles pédagogiques certains éléments apparaissent clairement. Alors que la culture chrétienne est encore bien présente dans notre société, elle l'est surtout par tradition. En outre, cette culture chrétienne est amenée à se confronter non seulement aux religions propres aux immigrés mais également aux développements scientifiques remettant en question ce que dit l'Église depuis deux millénaires. Dans le cadre du cours de religion il est important de tenir compte du fait que la culture religieuse des élèves est plutôt limitée pour la plupart mais aussi de ce que les élèves ne sont plus tous de confession religieuse ou encore moins de pratique religieuse.

L'observation des pédagogies présentées ci-dessus rappelle également l'importance de construire les parcours pédagogiques à partir du vécu des élèves. Aborder le contenu du cours de religion sans faire écho au propre vécu des élèves semble désormais insensé. Les jeunes de notre société ont changé, ils sont désormais dans une volonté du tout, tout de suite. Il ne s'agit certainement pas de rallier les élèves à un point de vue bien déterminé, il s'agit de les aider à construire une opinion argumentée tout en leur présentant un contenu chrétien intellectuellement bien construit.

Ces trois pédagogies ont un apport intéressant concernant le travail sur les représentations. La pédagogie de la corrélation insiste sur le fait que le sens ne peut apparaître pour l'élève que s'il tient compte de sources venant d'horizons différents. Mais elle montre tout autant l'importance pour l'enseignant de tenir compte des racines de l'arbre c'est-à-dire du profil des élèves, celui-ci étant modelé sur leurs représentations de ce qui les entoure.

La pédagogie de la figuration rappelle que la foi chrétienne vient notamment colorer les valeurs que tous, croyants et non croyants, partagent. Mais pour que chacun puisse choisir les représentations qui seront les siennes, il faut s'assurer que tous les élèves comprennent le langage utilisé par l'enseignant.

Enfin, le parcours en pédagogie d'appropriation n'est complet qu'à partir du moment où les élèves arrivent à la phase d'intégration de leurs découvertes, celle-ci consistant en d'autres termes, à un travail sur leurs représentations propres.

Après avoir fait émerger les représentations des élèves, ces pédagogies, explique Bernadette Wiame, auteure de plusieurs ouvrages destinés aux professeurs de religion,

permettent donc à l'enseignant de les confronter avec des représentations qui leur sont extérieures. Cette découverte d'autres voies possibles que la leur permettra de « constater que certains équilibres sont plus heureux que d'autres pour l'humain, pour Dieu et pour le monde »¹⁴⁰, invitant ainsi les élèves à reconsidérer leurs représentations religieuses.

¹⁴⁰ B. WIAME, *Le cours de religion partenaire de l'adolescent dans son développement*, dans V. SAROGLU et D. HUTSEBAUT (dir.), *Religion et développement humain : questions psychologiques*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 339-354 (p. 348).

Chapitre III : Enjeux émergents en théologie et pédagogie

Il est donc essentiel de construire le cours de religion en travaillant à partir d'arguments pertinents. Ceux-ci ne peuvent être solides qu'à partir du moment où ils sont appuyés sur des éléments irréfutables. Dans le cadre du cours de religion, c'est là que cela se complique étant donné que la religion est affaire de croyances, de foi, affaire des plus personnelles par excellence : « si l'on pouvait l'établir [la foi] sur preuves, rappelle Hans Küng, elle ne serait plus la foi »¹⁴¹. L'enseignant doit, de ce fait, chercher ses arguments d'une part dans des approches historiques et scientifiques de tous ordres et d'autre part dans le contexte actuel qui marque le vécu des jeunes d'aujourd'hui.

Pendant presque deux millénaires en Europe, explique le vicaire épiscopal émérite de l'enseignement au diocèse de Liège Marcel Villers¹⁴², c'est à travers la religion chrétienne que chacun trouvait le sens de sa vie. Il n'y avait, pour la plupart, aucune remise en question de ce que disait l'Église. La religion permettait de répondre à toutes les questions que se posaient les hommes et les femmes. Ce n'est que depuis le siècle des Lumières que tout cela est remis en question et que désormais chacun cherche des preuves de ce qu'on lui propose. La Tradition religieuse n'a donc plus sa place pour diffuser les valeurs existentielles et universelles. Afin de donner sens, il ne s'agit plus seulement de lire ou d'entendre un récit mais il s'agit dorénavant de l'interpréter. Cette approche herméneutique et ses conséquences¹⁴³ jouent de ce fait un rôle capital dans le cadre de l'éducation religieuse.

Il est toutefois à noter que cette approche herméneutique n'est pas neuve dans le cadre du religieux. En effet, la tradition religieuse est une suite incessante de réinterprétations de l'événement Jésus-Christ. Chaque grand théologien est l'auteur d'une nouvelle interprétation de tel ou tel élément constituant la religion chrétienne. Il ne s'agit ici que de

¹⁴¹ H. KÜNG, *Être chrétien*, Paris, Seuil, 1978, p. 177.

¹⁴² Voir M. VILLERS, *Introduction* dans H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Pensées neuves sur le cours de religion (Haubans, 3)*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2009, p. 19-28.

¹⁴³ Voir notamment H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca ephemeridum theologicarum Lovaniensium), Louvain, Peeters, 2004 ; D. POLLEFEYT, *Fonder la vie entre source et horizon. Une conception herméneutico-communicative de l'éducation religieuse*, dans A. JOIN-LAMBERT, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, (Haubans, 2), Bruxelles-Paris, Lumen Vitae-Ed. de l'Atelier, 2007, p. 33-62.

poursuivre ce mouvement de réinterprétation. Dans le cadre de l'éducation religieuse actuelle cependant, il est essentiel de tenir compte de qui sont les jeunes aujourd'hui afin que cette réinterprétation puisse avoir sens pour eux.

1. Travailler les fondements et les contextes actuels

Comme le présente Claude Geffré¹⁴⁴, une bonne compréhension du message chrétien ne peut se faire qu'à la condition d'une concordance la plus parfaite possible entre l'expérience de la communauté chrétienne primitive et l'expérience de la communauté chrétienne d'aujourd'hui. Afin que cette concordance soit possible, une compréhension fine des interprétations des textes et du contexte des premières communautés chrétiennes est nécessaire ainsi qu'un travail similaire sur les interprétations récentes des textes bibliques et du contenu de la foi.

La théologienne protestante Élisabeth Parmentier par exemple, dans sa réflexion sur la théologie pratique¹⁴⁵, rappelle que bon nombre de théologiens aujourd'hui travaillent en corrélation. La théologie pratique, selon elle, doit avoir pour visée la recherche de liens entre d'une part l'expérience des communautés primitives et de ce qui constituait leur foi et d'autre part le contexte actuel dans lequel évolue le croyant. Donner sens à la théologie dans la vie du croyant aujourd'hui ne peut se faire sans une compréhension de ce qu'était la foi dans la vie des premiers chrétiens. Ce sont ces corrélations entre les fondements de la foi et la foi dans le contexte actuel qui donnent sens au message chrétien aujourd'hui.

Alors que l'on prend bien conscience de l'importance d'actualiser le message chrétien, on semble parfois oublier l'importance de revenir aux sources de ce message. Les auteurs modernes ayant abordé les thèmes de la foi et les valeurs qui s'en dégagent ont un certain succès auprès des enseignants mais il est essentiel de ne pas oublier d'où vient cette foi et comment elle s'est transmise et fait connaître. Il est essentiel d'interpréter les Écritures, fondement de toute la foi, mais aussi de relire l'ensemble de la tradition. Il ne s'agit pas

¹⁴⁴ Cl. GEFFRÉ, *Croire et interpréter. Le tournant herméneutique de la théologie*, Paris, Cerf, 2001, p. 8.

¹⁴⁵ É. PARMENTIER, *La corrélation. Des modèles, leurs chances et leurs limites*, dans É. PARMENTIER (dir.), *La théologie pratique : analyses et perspectives*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2008, p. 69-87.

simplement d'expliquer tel ou tel dogme si l'on ne cherche pas à comprendre pourquoi ce dogme est ce qu'il est, ni de faire vivre et comprendre telle ou telle valeur évangélique si l'on ne relit pas les passages évangéliques les prônant.

Quelle que soit la manière dont on le fait, un retour aux fondements de la foi chrétienne permet aux jeunes d'en saisir le sens aujourd'hui. Il faut travailler et interpréter les fondements, les sources de la foi afin de comprendre pourquoi les premières communautés chrétiennes ont fait le choix de suivre le message apporté par Jésus-Christ. Même si les raisons qui ont été les leurs ne sont pour la plupart plus d'actualité aujourd'hui parce que bon nombre de choses ont changé, celles-ci peuvent être source d'inspiration pour les jeunes aujourd'hui qui se posent tant de questions. Il s'agit, pour l'enseignant, de les aider à les réactualiser selon leurs propres expériences.

En outre, « il n'y a pas, dit Claude Geffré, d'intelligence de la foi sans interprétation créatrice »¹⁴⁶. L'expérience de la foi de Jésus-Christ ne peut être vivante aujourd'hui qu'à condition d'être entendue dans le contexte actuel de notre société moderne. Et cette société moderne est très clairement marquée par son grand pluralisme reflété également dans nos écoles ainsi que par l'apport de la science qui se renouvelle sans cesse. Les jeunes qui peuplent nos classes sont dans cette lignée : d'une grande richesse multiculturelle et toujours poussés vers une volonté de démonstrations scientifiques.

L'enseignant ne peut certainement pas nier cet aspect des élèves de sa classe et il doit s'y confronter. Pour toucher ses élèves, l'enseignant doit désormais jouer sur plusieurs tableaux afin de leur donner « accès au type de compréhension de la réalité qui est le propre de la religion »¹⁴⁷. Cette réalité touchant de multiples domaines, l'enseignant est amené à mettre à disposition des élèves une multitude de disciplines et de discours qu'ils devront confronter pour y donner sens.

Le programme du cours de religion de 2003 encourage en ce sens les enseignants, par exemple, à "Pratiquer l'analyse historique" avec leurs élèves, c'est la troisième compétence

¹⁴⁶ Cl. GEFFRÉ, *Croire et interpréter*, p. 8.

¹⁴⁷ H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Pensées neuves sur le cours de religion*, p. 25.

disciplinaire : « pour pouvoir poser un regard juste sur le passé et mieux comprendre ainsi le présent, les élèves doivent être capables de pratiquer des éléments d'analyse historique. (...) On apprendra dès lors à (...) relire le passé comme sous-sol du présent afin de mieux comprendre celui-ci. »¹⁴⁸. De plus, il invite les élèves à "Interroger et se laisser interroger par les sciences et les sciences humaines", compétence disciplinaire 4, ou à "Pratiquer le questionnement philosophique", compétence disciplinaire 5. Ils pourront ainsi développer des connaissances et un esprit critique sur le monde qui les entoure et se demander si Dieu peut y avoir une place.

2. Vers une double herméneutique

Dans son ouvrage *Un nouvel âge de la théologie*¹⁴⁹, le théologien dominicain français Claude Geffré aborde avec beaucoup de confiance une théologie qui, par ses méthodes et ses projets d'un nouvel ordre, se donne d'être encore et toujours une théologie vivante. Il présente alors les caractéristiques de la théologie contemporaine qui selon lui « tend à être une théologie *non métaphysique*, une théologie *non autoritaire*, et une théologie *herméneutique* »¹⁵⁰.

Tout d'abord, la théologie ne peut être aujourd'hui une théologie qui aborde des concepts lointains, il faut parler de Dieu dans un discours adapté à l'homme de notre société sécularisée : « la tâche de la théologie dogmatique, explique-t-il, est de surmonter l'objectivisme de la théologie traditionnelle sans tomber dans l'anthropomorphisme des théologies existentielles »¹⁵¹.

Ensuite, comme seconde caractéristique de la théologie contemporaine, Claude Geffré souligne le dialogue qu'entretient cette théologie avec les sciences humaines de la religion. L'homme ne peut plus aujourd'hui accepter le discours théologique parce qu'il aurait une autorité quelconque, la crédibilité du christianisme, explique-t-il, ne peut exister que parce

¹⁴⁸ *Programme de religion catholique*, p. 24.

¹⁴⁹ Cl. GEFFRÉ, *Un nouvel âge de la théologie*, Paris, Cerf, 1972.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 49.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 53.

que la théologie contemporaine cherche à comprendre la nature même de la Révélation autrement.¹⁵²

Enfin, la théologie contemporaine tend, selon le théologien dominicain, vers une théologie herméneutique. « Il s'agit (...) de dégager la signification permanente de la Parole de Dieu dans sa forme scripturaire, dogmatique, théologique, à partir de l'intelligence historique que l'homme prend de lui-même et de son monde culturel »¹⁵³. Il met toutefois en garde face à ce qu'aujourd'hui on appelle de la théologie herméneutique : il s'agit de prendre conscience de la pluralité des sens que l'on peut donner aux textes bibliques et de la difficulté de passer outre les conflits liés aux nombreuses interprétations faites tout au long de l'histoire. Dès le début du christianisme, on a su que le Nouveau Testament avait un rôle herméneutique par rapport à l'Ancien, mais aujourd'hui, dit-il, on comprend également que ce Nouveau Testament est lui aussi un texte à interpréter. De ce fait, le travail herméneutique est particulièrement complexe : des textes bibliques eux-mêmes, à leur interprétation aujourd'hui, en passant par toutes les strates d'interprétation au cours de la tradition chrétienne.

Lors d'une réflexion sur la recherche et l'enseignement en théologie, le professeur de l'UCLouvain Eric Gaziaux a rassemblé autour de lui l'ensemble des professeurs à temps plein de la faculté de théologie de Louvain-la-Neuve. La particularité de la théologie, expliquent-ils, tient au fait d'être une science herméneutique dans une approche des trois dimensions positive, pratique et réflexive : « La démarche philologique et historique réalisée en théologie, sans la reprise réflexive, s'identifierait à une positivité "pure" ; la dimension pratique, exercée en théologie, sans ressort réflexif, confinerait à une "simple" description ou prescription ; la dimension réflexive, sans l'appui positif et sans l'ouverture pratique, risquerait d'être éthérée »¹⁵⁴.

Avec cette réflexion en toile de fond, il semble essentiel que le cours de religion aujourd'hui soit au moins amené à travailler, dans une démarche critique et réflexive, sur une double

¹⁵² Dans le développement de ce point, Claude Geffré insiste sur une théologie de l'histoire, qui tient compte de notre société sécularisée, touchée par l'athéisme, l'opposant aux théologies de la Parole qui, selon lui, « à l'époque moderne ont consacré l'incompatibilité entre la foi et la raison et ont insisté au nom même de l'Évangile sur le divorce entre la Parole de Dieu et l'objectivité du monde » (Cl. GEFFRÉ, *Un nouvel âge de la théologie*, p. 56).

¹⁵³ Cl. GEFFRÉ, *Un nouvel âge de la théologie*, p. 58.

¹⁵⁴ E. GAZIAUX, *Une recherche et un enseignement en théologie : pourquoi ?*, dans *Revue théologique de Louvain* 38 (2007), p. 29-40 (p. 32).

herméneutique : celle des origines, des sources de la foi chrétienne et celle de l'interprétation pour une compréhension, aujourd'hui, du message des Écritures.

La première chose est d'apprendre à lire les textes bibliques : si l'on n'ouvre jamais les Écritures, comment pourrait-on comprendre le sens du message chrétien ? Les Écritures sont les premiers témoignages de la foi en Dieu. Mais ces Écritures ont été écrites en un lieu et un temps bien déterminés. Il s'agit de les interpréter en connaissance de cause afin de chercher à leur donner sens aujourd'hui. Ce qui nous amène à la seconde approche herméneutique. Celle-ci doit se faire dans un contexte déterminé qui est celui dans lequel nous vivons aujourd'hui. Dans le cadre de l'enseignement religieux, cela ne peut se faire qu'en tenant compte des jeunes de nos classes, faisant partie d'un contexte touché par la multiculturalité et la raison. « Le seul moyen de répondre à cette double exigence [être à la fois fidèle à un témoignage historique dont elle ne dispose pas et contemporaine au sens le plus fort du mot], selon Claude Geffré, c'est d'articuler ensemble une herméneutique de la Parole de Dieu et une herméneutique de l'existence humaine dans toutes ses dimensions. »¹⁵⁵

¹⁵⁵ Cl. GEFFRÉ, *Un nouvel âge de la théologie*, p. 61.

Partie 2 - Les jeunes et les représentations religieuses

Pour celles et ceux qui enseignent la religion catholique dans l'enseignement secondaire, une difficulté majeure se présente : faire prendre conscience aux élèves que ce qu'on leur apporte peut les aider à donner du sens à ce qu'ils vivent, qu'ils soient ou non croyants. Il est certain que nous ne pouvons, en tant que professeur de religion catholique, vouloir faire vivre chaque élève de la foi chrétienne, et il n'en est d'ailleurs jamais question. Toutefois, il est intéressant que l'enseignant puisse prendre conscience de ce qui fait vivre ses élèves et de ce que, lui, peut leur apporter de plus.

Aborder l'une ou l'autre question religieuse avec ses élèves, c'est se confronter aux idées qu'ils ont a priori à propos de ces questions. Comme tout le monde, les jeunes aiment eux aussi être rassurés à propos de ce qu'ils croient et ne désirent pas que l'on vienne perturber cela. Toutefois, par mon expérience professionnelle et de nombreux échanges avec mes collègues, je peux dire que les "idées" qu'ont les jeunes qui arrivent dans le secondaire à propos des questions religieuses sont parfois loin d'être justes. Il n'est pas ici question de se demander si une croyance est meilleure qu'une autre et de ce fait, de vouloir imposer aux élèves une foi qui irait à l'encontre de leurs convictions personnelles.

Toutefois, le cours de religion donne l'occasion de travailler les contenus de la foi permettant ainsi aux élèves qui le souhaitent d'entrer dans la foi ou de faire grandir leur foi de la meilleure manière qui soit. Il est évident que quelle que soit la foi qui fait vivre le croyant, si celle-ci l'aide à avancer, à répondre à ses questions existentielles, elle ne peut être considérée que comme positive. Toutefois, dans le cadre d'un cours de religion, d'un apprentissage de ce qui constitue la foi chrétienne dans toutes ses dimensions, on ne peut que proposer de travailler sur des représentations davantage théologiquement correctes.

Trop souvent, nous pouvons entendre les élèves parler de tel ou tel personnage biblique, de telle ou telle histoire biblique ou de tel ou tel dogme de la foi chrétienne que d'une manière ne correspondant que de loin à ce que la religion chrétienne enseigne effectivement.

Dans la réalité du cours de religion catholique tel que nous le connaissons aujourd'hui en Belgique francophone, peu d'outils sont donnés aux enseignants pour dépasser ces a priori

des élèves qui freinent non seulement leur apprentissage mais également, selon moi, leur développement personnel et spirituel, de quelle que spiritualité que ce soit. Il est ainsi important d'aider les enseignants à trouver les clés d'un apprentissage adéquat quant aux représentations religieuses. Seul l'enseignement de représentations correctes permet aux jeunes de choisir en toute connaissance de cause s'ils souhaitent ou non adhérer à la foi chrétienne et, si c'est le cas, de vivre pleinement leur foi et de la faire grandir.

Je m'attarderai tout d'abord à définir ce que sont les représentations et plus précisément ce que sont les représentations en pédagogie religieuse. Je tenterai alors d'expliquer pourquoi il est important pour le croyant comme pour le non-croyant, de faire évoluer ces représentations lorsque celles-ci présentent des erreurs. Finalement, j'aborderai les implications concrètes de cela pour celui qui enseigne la religion catholique dans les écoles secondaires.

Chapitre I. Les représentations en pédagogie générale

1. Qu'est-ce qu'une «représentation»?

1. Historique du concept de « représentation »

Même si dans l'Antiquité déjà nous trouvons des traces de réflexion autour de la manière dont l'homme perçoit et se représente une certaine réalité, c'est à la fin du 17^e et au 18^e siècle qu'apparaît un débat portant sur ce qui est inné et ce qui est acquis. Émile Durkheim¹⁵⁶ est le premier à parler de "représentations"¹⁵⁷ dans le domaine de la sociologie et de la psychologie sociale. Il parle de représentations collectives notamment en ce qui concerne les mythes et les religions, en les opposant aux représentations individuelles. Il faudra finalement attendre le 20^e siècle et les années 1970 pour que soit abordée réellement, à propos de la construction des savoirs, la question des « conceptions des apprenants ». À partir de l'idée d'Émile Durkheim d'un mode de pensée qui s'impose à tout le monde, la psychologie sociale de la seconde moitié du 20^e siècle, notamment avec Serge Moscovici¹⁵⁸, va mettre en évidence un ensemble de conceptions, croyances, valeurs caractéristiques d'une société. Même si, sur de nombreux points, un groupe donné de la population reconnaît qu'il existe des représentations sociales, relativement généralisées sur le fond, celles-ci sont malgré tout différentes pour chaque individu en fonction de ses expériences propres, tout particulièrement dans le domaine de la foi, de la religion.

¹⁵⁶ Émile Durkheim (1858-1917), sociologue français, est considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne. Il réalise une étude de la religion comme fait social et la définit comme « un système solidaire de croyances et de pratiques relatives à des choses sacrées, c'est-à-dire séparées, interdites, croyances et pratiques qui unissent en une même communauté morale, appelée Église, tous ceux qui y adhèrent » (É. DURKHEIM, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968 (5^e éd.), p. 51.)

¹⁵⁷ Dans son article *Représentations individuelles et représentations collectives*, Émile Durkheim introduit le terme *représentation* en sociologie : « La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables. » dans É. DURKHEIM, *Représentations individuelles et représentations collectives*, dans *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6 (1898), p. 273-302 (p. 2). Cet article est repris comme premier chapitre dans É. DURKHEIM, *Sociologie et philosophie*, Paris, Quadrige-Presses Universitaires de France, 1951, p. 1-48.

¹⁵⁸ S. MOSCOVICI, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.

Le biologiste, spécialiste de la psychologie du développement, Jean Piaget s'intéresse, quant à lui, davantage à la question du développement cognitif en précisant que chaque étape de l'apprentissage est importante. L'enseignant ne peut imposer un savoir qui lui semble évident alors que cette évidence n'est pas partagée par l'élève. L'acquisition de connaissances ne peut se faire comme une inscription d'éléments importés de l'extérieur sur une table rase de l'esprit. L'apprenant n'est pas disponible avec un esprit vierge de toutes représentations : tout apprentissage requiert une remise en question des savoirs déjà présents chez l'apprenant ou du moins une restructuration du réel. « Mais lorsqu'il s'agit de la parole adulte, transmettant ou cherchant à transmettre des connaissances déjà structurées par le langage ou par l'intelligence des parents ou des maîtres eux-mêmes, précise Jean Piaget, on s'imagine que cette assimilation préalable suffit et que l'enfant n'a plus qu'à incorporer ces nourritures intellectuelles déjà digérées, comme si la transmission n'exigeait pas une nouvelle assimilation, c'est-à-dire une restructuration dépendant cette fois des activités de l'auditeur. »¹⁵⁹

Trois critiques ¹⁶⁰ à l'encontre de Jean Piaget sont apportées par André Giordan, épistémologue, connu notamment pour ses recherches sur les conceptions des apprenants et l'appropriation des savoirs : Jean Piaget ne s'intéresse que trop peu à l'apprenant en tant que tel, il ne l'aborde que comme modèle pour un développement intellectuel ; il ne donne que peu d'importance aux procédures d'apprentissages ; il aborde la question de manière trop globale, sans s'attarder aux procédures d'apprentissage.

À la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, les scientifiques, de Henri Poincaré à Louis de Broglie, relèvent l'importance de la prise de conscience du passage d'un « état pré-scientifique à un état scientifique ». À partir de là, Gaston Bachelard développe dans *La formation de l'esprit scientifique* ¹⁶¹, son courant sur la base « d'obstacles épistémologiques ». Selon lui, l'élève arrive en classe avec tout un bagage de connaissances déjà acquises et, en classe, ce qui est en jeu, est moins d'acquérir des connaissances que de

¹⁵⁹ J. PIAGET, *Psychologie et pédagogie. La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*, Paris, Denoël, 1969, p. 64-65.

¹⁶⁰ A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Nestlé, 1987, p. 71-72.

¹⁶¹ G. BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*.

changer celles déjà présentes. André Giordan précise le projet de Gaston Bachelard comme étant « d'abord une "élimination des éléments subjectifs" ou encore une "réduction aux facteurs communs" dégagés par la connaissance scientifique »¹⁶².

Une importance particulière va donc être accordée à l'élève lui-même¹⁶³ : selon ces pédagogies nouvelles, il est nécessaire de laisser l'élève être le premier acteur de son apprentissage, l'enseignant n'intervenant dans cet apprentissage que dans un second temps.

Lorsque le concept des « représentations » apparaît dans le milieu des pédagogues, celles-ci ne sont que des éléments dans la tête des élèves dont il faut tenir compte lors de l'apprentissage pour éviter un trop grand bricolage ou placage de connaissances. Dès 1980 apparaissent de plus en plus d'études, dans le domaine des sciences essentiellement, cherchant à déterminer ces représentations et les obstacles à l'apprentissage qu'elles créent. Dans les premières études, les chercheurs¹⁶⁴ tentent simplement d'inventorier ces représentations alors que par la suite, les représentations seront considérées comme éléments faisant réellement partie des structures d'apprentissage.

À partir de là, une orientation de type « fondamentale » s'oppose à une orientation de type « appliquée » : la première cherche davantage à préciser les représentations des élèves à propos du domaine étudié, à voir leur évolution et les obstacles qu'elles créent ou deviennent tandis que la seconde montre comment utiliser activement les représentations des élèves dans les apprentissages.

André Giordan s'associe aux travaux de Jean Migne¹⁶⁵, l'un des premiers à avoir utilisé le terme de représentation en lien avec les didactiques. Celui-ci avait déjà pris conscience

¹⁶² A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 72.

¹⁶³ Cette prise en considération apparaît dès Montaigne et Rousseau mais la plupart des pédagogues (Montessori, Decroly, Ferrière, Claparède, Freinet par exemple) ne feront pas d'études systématiques (Claparède en fera un petit peu mais elles seront insuffisantes ou peu pertinentes) et n'auront donc que peu d'éléments convaincants à mettre en évidence.

¹⁶⁴ Citons par exemple les recherches en France à l'Institut National de Recherche Pédagogique, au Laboratoire Interuniversitaire de Recherche sur l'Enseignement des Sciences Physiques et de la Technologie ou à l'Unité d'Enseignement et de Recherche (U.E.R.) de Didactique des disciplines de Paris VII reprises dans A. GIORDAN et V. HOST, *Concept de croissance*, dans *Document didactique Bio*, 10 (1976).

¹⁶⁵ Voir J. MIGNE, *Pédagogie et représentations*, dans *Éducation permanente*, 119 (1994), p. 11-32.

dans ses recherches concernant la formation continue du monde du travail que l'on ne pourrait former les apprenants si l'on ne tenait compte de leurs conceptions préalables, de leurs représentations. Selon Jean Migne, l'enseignant ne peut pas n'être qu'un « transmetteur de connaissances » mais doit être un « animateur du groupe constitué par les formés et lui-même »¹⁶⁶.

2. « *Représentation* » : *définition*

Avant d'aborder la question des représentations religieuses, il est intéressant de bien situer ce qu'est une représentation en tant que telle.

En 1987, André Giordan réalise que de nombreux termes bien différents couvrent le même concept mais, pour chacun, avec une nuance parfois importante. Il relève notamment 28 qualificatifs et 27 synonymes qui n'apportent aucune réelle précision les uns par rapport aux autres. Selon lui, il s'agit dès lors d'un « concept "mou" à définition floue, pour ne pas dire un simple mot masquant »¹⁶⁷. Même si André Giordan privilégie le terme de "conception"¹⁶⁸, j'utiliserai davantage le terme de "représentation" qui me semble plus judicieux en ce qui concerne l'approche religieuse qui sera la nôtre par la suite. En effet, la religion ou la foi n'est nullement liée à la science en tant que théorie indiscutable, à une réelle théorisation, il est bien davantage question d'affaire personnelle, de croyance propre. Le terme de conception a une approche plus systématique, plus concrète tandis que celui de représentation laisse place à une interprétation personnelle et fait donc davantage appel au monde symbolique si présent dans la religion.

¹⁶⁶ J. MIGNE, *Représentations et connaissances scientifiques*, dans *Éducation permanente*, 8 (1970), cité dans A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 78.

¹⁶⁷ A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 79.

¹⁶⁸ « À ce terme de "représentations", nous préférons, pour des raisons de clarté, celui de "conceptions" ou de "construct". Le premier met l'accent sur le fait qu'il s'agit, à un premier niveau, d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes, mais surtout il met en évidence l'idée que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Quant au second, il met en valeur l'idée, essentielle à nos yeux, d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires. » cité dans A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 79.

Les sociologues Catherine Garnier et Lucie Sauvé se sont penchées sur l'idée que véhicule le terme de «représentation» et le définissent comme « un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet : cela peut être pour un enfant, sa mère, son chat ou la noirceur ; ou encore, pour une personne, le quartier où elle habite, la nature ou la démocratie par exemple. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc. »¹⁶⁹.

Notons, avant d'aller plus loin, qu'il est ici question d'un ensemble « d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs ». Chaque représentation est due à un élément cognitif, une idée que nous avons reçue d'un autre. Il s'agit d'un élément socialement construit, précise Catherine Garnier : la société ou le groupe dont nous faisons partie nous propose toute sorte de représentations. Mais ce qui est particulièrement intéressant ici c'est l'aspect affectif. En effet, les représentations ne sont pas identiques pour tous les membres d'un même groupe parce que, justement, l'aspect affectif a une très forte influence sur celles-ci et peut leur apporter des nuances. Chacun perçoit une idée ou un concept en fonction de son propre vécu et le modifiera tout au long de son existence par rapport à ce qu'il vit. André Giordan¹⁷⁰ pensait déjà en effet que c'est à travers son histoire sociale, les informations données par les médias et ses expériences de vie que chacun crée une structure conceptuelle à laquelle il associe et intègre ou non les idées nouvelles qui lui sont présentées. Il s'agit donc pour l'enseignant de se rendre compte que cette structure conceptuelle, différente pour chaque élève, existe bien avant qu'il n'intervienne et qu'il doit travailler à partir d'elle. L'élève n'est pas vide de connaissances et préfère comme tout le monde, rappelle Gaston Bachelard, se sentir confirmé dans son savoir plutôt que de le voir contredit.

¹⁶⁹ C. GARNIER et L. SAUVÉ, *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche* (Éducation relative à l'environnement. Regards, recherches, réflexions, 1), Arlon, Fondation universitaire Luxembourgeoise, 1999, p. 66.

¹⁷⁰ A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir*, p. 66.

Il est important de commencer par s'attarder à connaître ce « bagage » des élèves, tel qu'il est réellement et tel que nous pensons l'avoir édifié, afin de ne pas transmettre un savoir, voulu scientifique, mais qui sera en contradiction avec les représentations des élèves et qui ne pourra dès lors que rebondir et non pas être réellement acquis¹⁷¹.

2. Le travail sur les représentations en pédagogie générale

1. Type de pédagogies

Lorsque l'on aborde la question des représentations, nous nous situons, je l'ai dit, dans un type de pédagogie bien particulier. Il n'est plus question de transmettre aux élèves des théories magistrales mais bien de comprendre quelles sont leurs représentations et de voir ce que nous pouvons en faire.

Je note ici la prudence dont fait part le psychopédagogue Philippe Jonnaert¹⁷², aujourd'hui professeur à l'Université du Québec à Montréal, quant à la structure des représentations chez les élèves. Selon lui, la formulation des élèves quant à leurs représentations ne représente que la partie visible d'un iceberg. La partie immergée de celui-ci correspondant à une organisation structurelle profonde, résultant « d'une assimilation déformante effectuée depuis longtemps à partir d'apports aux origines les plus variées (milieu familial, socio-culturel, scolaire, expérience vécue, média... »¹⁷³. Cela donne une idée des difficultés qui seront rencontrées quant au travail sur les représentations des élèves, leur conception est bien plus profonde que ce qu'ils expriment spontanément. Pour une représentation exprimée identique, l'organisation structurelle y amenant peut être bien différente. Le travail sur les représentations doit donc être un travail "en profondeur".

¹⁷¹ Notons qu'il n'est pas inconcevable pour l'élève d'étudier une matière parce que l'école le lui demande même si cela va en contradiction avec ses convictions personnelles. Cela démontre une capacité à étudier une matière mais, pour le cours de religion du moins, il passe alors à côté de l'un des objectifs du cours, celui de faire grandir l'élève en humanité.

¹⁷² Voir notamment Ph. JONNAERT, *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

¹⁷³ Ph. JONNAERT, *Conflits de savoirs et didactique*, p. 57.

Le philosophe canadien Yves Bertrand¹⁷⁴ relève deux des différentes options qui ont été proposées pour travailler à partir des représentations des élèves, qu'il préfère appeler "conceptions préalables". L'expression des conceptions préalables et la lutte contre ces conceptions ont permis d'aboutir à deux théories pédagogiques de type constructiviste : le modèle allostérique¹⁷⁵ et le modèle du dérangement épistémologique¹⁷⁶.

Selon la première option retenue par Yves Bertrand, le modèle allostérique, il s'agit de faire émerger les conceptions préalables des élèves à partir d'une situation de départ amenée par l'enseignant. Ce n'est qu'à partir de la confrontation des représentations de chacun que les élèves sont amenés « à prendre du recul par rapport à leurs propres idées, éventuellement à les développer et parfois à les réorganiser »¹⁷⁷. À la différence de l'enseignement magistral, l'enseignant a ici pour point de départ les conceptions des élèves. Selon André Giordan, cette approche pédagogique a un intérêt tout particulier lors des phases d'initiation mais trouve une limite importante dans la construction des savoirs. En effet, elle limite l'apprentissage à ce qui est directement lié aux conceptions préalables et ne permet que trop peu de les dépasser réellement.

Le modèle pédagogique allostérique¹⁷⁸ que propose André Giordan¹⁷⁹ mènerait dès lors à l'idée que si l'on parvient à "changer l'environnement" des élèves, leurs représentations seraient modifiées par elles-mêmes d'une certaine manière. Lors d'un apprentissage scolaire, l'environnement donné à l'élève est bien particulier. Il n'est pas rare de voir que les élèves, malgré qu'ils aient une représentation propre d'un concept, étudient une idée différente de ce même concept "parce que c'est ce que l'enseignant a dit de connaître". Cela n'est évidemment pas suffisant, l'apprenant doit avoir un certain intérêt à l'apprentissage

¹⁷⁴ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon-Montréal, Chronique Sociale-Éditions Nouvelles, 1998 (4^e éd.), p. 71-95.

¹⁷⁵ A. GIORDAN, *Les conceptions de l'apprenant*, dans J.-Cl. RUANO-BORBALAN, *Éduquer et former*, Paris, Éditions Sciences humaines, 1998, p. 209-216.

¹⁷⁶ M. LAROCHELLE et J. DÉSAUTELS, *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et étudiantes*, Sainte-Foy-Bruxelles, Presse de l'Université Laval - De Boeck-Wesmaël, 1992.

¹⁷⁷ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, p. 78.

¹⁷⁸ Le vocabulaire utilisé, l'apprentissage allostérique, provient du vocabulaire biochimique et est apparu vers 1988. On appelle allostériques certaines protéines dont les molécules peuvent, selon l'environnement, changer de forme et donc de fonction.

¹⁷⁹ A. GIORDAN, *Les conceptions de l'apprenant*.

proposé. Yves Bertrand précise la théorie de André Giordan : « c'est dans les apprentissages en profondeur que le modèle allostérique prend toute sa signification, car tout comme la structure de la protéine peut se modifier totalement par l'introduction d'un acide aminé nouveau, d'un oligo-élément (transformation allostérique), la structure conceptuelle de l'apprenant peut également se transformer radicalement dès lors que certains éléments nouveaux sont introduits et intégrés dans l'ensemble »¹⁸⁰. Les représentations de l'élève constituent sa grille de lecture des nouvelles informations qui lui sont transmises lors des apprentissages mais elles doivent pouvoir être ébranlées par ces informations. L'intégration par l'apprenant de ces dernières constitue dès lors un nouveau savoir.

La seconde option retenue par Yves Bertrand à propos du travail que l'on peut faire sur les représentations ou conceptions préalables s'appuie sur la lutte contre ces conceptions. Selon cette approche, les conceptions des élèves seraient un obstacle à tout apprentissage et ne trouveraient un intérêt que par les erreurs qu'elles mettent en évidence. Le schéma parcouru par cette théorie débute, comme celle précédemment présentée, par une mise en évidence des représentations des élèves bien évidemment. À partir de celles-ci, différentes possibilités se présentent, explique Yves Bertrand : l'enseignant travaille seul pour ajuster les représentations des élèves ; la confrontation des représentations de chacun permet à chacun de remettre en cause ses propres représentations ; la confrontation des représentations des élèves avec le savoir scientifique se fait à partir du savoir envisagé donné par l'enseignant.

Ces approches pédagogiques ne semblent que peu concluantes pour André Giordan ou ses confrères canadiens Marie Larochelle et Jacques Désautels. En effet, l'enseignant a souvent tendance à trop vite vouloir imposer un savoir sans finalement réellement tenir compte des représentations émises par les élèves. Celles-ci sont parfois si bien ancrées en eux qu'il ne suffit pas d'un argument ou d'une expérience, même irréfutable, pour les ébranler. En outre, comme je l'ai abordé plus haut, les élèves ne s'opposent pas nécessairement au fait d'étudier une idée qui va à l'encontre de leur propre représentation du sujet travaillé : « S'il est vrai que, pour certains étudiants, les opérations d'explicitation et de confrontation contribuent au développement d'une compréhension plus éclairée du savoir scientifique, pour plusieurs autres, il en est tout autrement : l'écart entre leurs conceptions et celles

¹⁸⁰ Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, p. 80-81.

proposées n'est pas toujours perçu, ou, s'il l'est, il n'est pas considéré comme pertinent. Enfin, on remarque chez les étudiants la tendance à faire coexister les deux conceptions, l'une (la leur) utile dans le quotidien et l'autre pour les examens scolaires ! »¹⁸¹.

À partir de là, Marie Larochelle et Jacques Désautels¹⁸² proposent une variante de la pédagogie des représentations appelée le « dérangement épistémologique ». Ils se basent sur le modèle de changement conceptuel de Kenneth Strike et George Posner¹⁸³, spécialistes américains de l'éducation, pour présenter la « complexification conceptuelle ». Selon Marie Larochelle et Jacques Désautels, les représentations doivent être dépassées et elles ne peuvent l'être que par un questionnement adéquat à propos de celles-ci. L'objectif est alors de fournir les clés nécessaires à chacun pour pouvoir comprendre et travailler ses représentations à l'aide d'une étude critique.

En ce qui me concerne, et dans le domaine religieux, ce qui n'est probablement pas possible dans n'importe quelle discipline, je me positionnerai davantage dans la première optique. En effet, il me semble important de partir des représentations des élèves, après les avoir fait émerger, pour pouvoir les travailler avec eux en leur donnant l'approche scientifique la plus juste et qu'ils puissent dès lors reconstruire une représentation scientifiquement correcte mais ne s'opposant pas nécessairement à leur propre idéologie.

2. Construction des représentations

Je n'aborderai pas ici la question de l'origine¹⁸⁴ des représentations mais bien celle de leur construction. Il s'agit du moment où l'enfant prend pour sienne une représentation qui lui est transmise.

¹⁸¹ M. LAROCHELLE et J. DÉSAUTELS, *Autour de l'idée de science* cité dans Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, p. 79.

¹⁸² Voir M. LAROCHELLE et J. DÉSAUTELS, *Autour de l'idée de science*.

¹⁸³ K. A. STRIKE et G. J. POSNER, *Conceptual Change and Science Teaching* dans *European Journal of Science Education*, 4 (1982), p. 231-240.

¹⁸⁴ Il serait intéressant de traiter la question de l'origine des représentations. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, il s'agit de travailler à partir des représentations déjà présentes chez les adolescents, je ne m'attarderai donc pas sur la question de la première formation des représentations. Pour traiter cette question, je renvoie par exemple vers A. GIORDAN et G. DE VECCHI, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Nestlé, 1987 ; Ph. MAIRIEU, *Langage et représentations* dans J.-P. BRONCKART, *Le langage. Nature, histoire et usage*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, 2001, p. 303-308 ; E. KANT, *Logique (traduit de l'allemand par Jh. Tissot)*, Paris, Ladrance, 1840.

Professeur de philosophie et spécialiste des impacts psychologiques de la sémantique du vocabulaire religieux, Jean-Pierre Deconchy¹⁸⁵, détermine trois temps forts dans le développement des jeunes¹⁸⁶ qui construisent leurs représentations religieuses en l'occurrence. Un premier temps est celui qu'il appelle l'attributivité, vers 9-10 ans. Il s'agit alors pour l'enfant de prendre pour sienne une représentation qui lui a été donnée par une catéchèse ou un enseignement récent. Trois éléments constituant les représentations seraient fournis par la catéchèse à l'enfant selon Jean-Pierre Deconchy : les attributifs objectifs c'est-à-dire ce qui concerne la grandeur, l'omniscience, la spiritualité de Dieu ; les attributifs subjectifs qui concernent des qualités comme la bonté ou la justice, donne-t-il en exemple et enfin, les attributifs affectifs, ce qui touche à la force et la beauté de Dieu. Les deux premiers éléments seraient amenés à converger vers le troisième afin de s'unir à lui pour fournir une représentation globale. On en arrive ainsi au second temps, appelé le temps de personnalisation, qui culminerait vers 12-13 ans. Enfin, vers 15-16 ans, l'enfant arrive au temps de l'intériorisation. Jean-Pierre Deconchy considère qu'il ne peut y avoir de connexion entre l'étape de l'attribution et celle de l'intériorisation sans passer par la personnalisation. En effet, une représentation ne peut être ressentie et vécue réellement et concrètement qu'à partir du moment où celle-ci est considérée comme personnelle et choisie.

3. Déconstruire...

Parmi toutes les représentations qui constituent la personne et créent l'intellect et la personnalité de l'individu, certaines s'avèrent ne pas être des représentations suffisantes ou suffisamment correctes. Lorsqu'un enfant interroge un adulte à propos d'un concept que ce dernier considère comme trop compliqué pour lui, l'explication donnée est généralement infantilisée, adaptée à l'âge de l'enfant. Mais la représentation que se fait l'enfant à son propos se crée malgré cette infantilisation et, dès lors, ne peut être correctement ou

¹⁸⁵ J.-P. DECONCHY, *L'idée de Dieu entre 7 et 16 ans. Base sémantique et résonance psychologique*, dans A. GODIN, *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1964, p. 115-128.

¹⁸⁶ Jean-Pierre Deconchy précise toutefois que, même s'il parle des étapes du développement des jeunes, il ne s'agit pas des mêmes jeunes interrogés à plusieurs années de différences, il s'agit de jeunes d'âges différents. Toutefois, les résultats obtenus tendent à dire qu'ils seraient pour ainsi dire les mêmes si le travail était fait sur les mêmes jeunes selon une certaine continuité.

pleinement construite¹⁸⁷. Il arrive un moment alors où ces représentations doivent être remises en question, retravaillées soit parce que l'enfant prend conscience par lui-même, en grandissant, que l'explication qui lui a été donnée précédemment n'est plus suffisante ou satisfaisante, soit parce que les enseignants ou les parents, par exemple, lui donnent des informations complémentaires qui contredisent ces représentations. Toutefois, comme je l'ai dit précédemment, ce sont les représentations de chacun qui créent son intellect. Il est donc essentiel, non pas d'abandonner ces représentations devenues insatisfaisantes, mais de modeler ces représentations afin de les corriger ou d'en créer de nouvelles, satisfaisantes¹⁸⁸ cette fois-ci, du moins jusqu'à la prochaine remise en question.

Nous trouvons déjà la notion de déconstruction chez Luther qui parle de « *Destruktion* » lorsqu'il souhaite revenir au message évangélique original en critique à une certaine théologie institutionnelle, ou chez Freud lorsqu'il aborde l'importance de l'inconscient, ou encore chez Heidegger face à la métaphysique occidentale. Ce dernier rappelle combien le terme de déconstruction doit être compris avec prudence¹⁸⁹ : la déconstruction n'est « ni un démantèlement [Zerschlagen] critique ni une démolition [Zertrümmern], mais une déconstruction "ciblée" [gerichteter Abbau] »¹⁹⁰.

¹⁸⁷ Suite à une étude dans les écoles publiques anglaises, explique Henri Derroitte et Guido Meyer (H. DERROITTE et G. MEYER, *Bilan des recherches anglophones et germanophones sur la place de la Bible dans la pédagogie religieuse contemporaine*, dans *Lumen Vitae* 60 (2005/3), p. 293-306), Ronald Goldman se montre plutôt réticent quant à l'utilisation de la Bible avec les enfants de moins de 10 ans. Selon lui, raconter les récits d'évangiles par exemple créerait des représentations tellement erronées de Jésus que le désapprentissage à l'adolescence serait particulièrement compliqué et pénible. Il encourage bien davantage l'utilisation des expériences vécues comme base de toute éducation religieuse. Voir par exemple R. J. GOLDMAN, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge, 1968. Toutefois, cette réticence de Ronald Goldman envers l'utilisation de la Bible chez les enfants n'aura que peu d'avenir notamment par la prise de conscience que chaque âge peut percevoir et comprendre les récits bibliques à des niveaux différents, avec des objectifs et des clés de lecture appropriés.

¹⁸⁸ La question peut alors se poser, dans le domaine de la religion en tous cas, de savoir s'il est possible d'avoir des représentations définitivement satisfaisantes. Je pense que ce n'est pas le cas et qu'à tout moment, j'y reviendrai, ces représentations peuvent être remises en question par ce que nous vivons.

¹⁸⁹ D'autres auteurs n'ont pas perçu la *déconstruction* dans cette même orientation et l'ont présentée comme davantage destructrice : « la "déconstruction" des trois branches de l'ancienne métaphysique spéciale [...] à laquelle Kant se livre dans la Dialectique transcendantale de sa *Critique de la raison pure*, la "déconstruction" anthropologique de la théologie, y compris de la *Religionsphilosophie* hégélienne, dans *L'essence du christianisme* de Feuerbach [...], la déconstruction marxiste de Feuerbach dans *L'idéologie allemande* et, last but not least, la critique généalogique du christianisme chez Nietzsche ». GREISCH Jean, *De l'éclosion du christianisme à la « décloison de la raison ». Jean-Luc Nancy et la « destruction du christianisme »*, dans *Recherches de Science Religieuse* 102 (2014/4), p. 543.

¹⁹⁰ M. HEIDEGGER, *Gesamtausgabe* 59, 35 ; 180-181 cité dans J. GREISCH, *De l'éclosion du christianisme à la « décloison de la raison ». Jean-Luc Nancy et la « destruction du christianisme »*, dans *Recherches de Science Religieuse* 102 (2014/4), p. 542.

Toutefois, c'est au philosophe français Jacques Derrida que l'on doit le travail le plus important à propos de la compréhension et l'utilisation de ce concept. Nous ne devrions pas, selon lui, utiliser le déterminant singulier "la" en ce qui concerne le terme *déconstruction* étant donné la multiplicité de déconstructions possibles¹⁹¹. Le terme "déconstruction" en tant que tel vient d'une traduction du philosophe Gérard Granel pour « caractériser l'entreprise de relecture et de déprise par Heidegger de l'histoire de la métaphysique et surtout la manière revendiquée de faire de la philosophie par Derrida »¹⁹².

Jacques Derrida est en effet le philosophe par excellence qui parle de déconstruction. Il découvre l'importance de ce terme en voulant traduire et adapter les mots *Destruktion* ou *Abbau* qu'il a rencontrés chez Heidegger. La traduction directe en français, *destruction*, ne désigne pas, selon lui, la même idée. La destruction suppose une annihilation de toute chose alors que l'idée heideggérienne ne donne pas cette image, il s'agit davantage « d'une opération qui porte sur la structure ou l'architecture traditionnelle des concepts fondateurs de l'ontologie ou de la métaphysique occidentale »¹⁹³. Après s'être interrogé sur ce nouveau terme utilisé sans y avoir réfléchi auparavant, les définitions¹⁹⁴ qu'il trouve dans le *Littré* lui confirment que son choix, *déconstruction*, est judicieux.

La question s'est posée, essentiellement aux États-Unis, de savoir s'il était possible de faire de la déconstruction une méthodologie de lecture et d'interprétation. Jacques Derrida ne va pas dans ce sens car, pour lui, chaque déconstruction dépend de l'événement. On ne peut pas concevoir une *méthode de déconstruction*, il ne s'agit pas d'un acte à appliquer. « On peut plutôt dire que la *déconstruction a lieu*, précise Fred Poché, philosophe français, c'est un événement qui n'attend pas la délibération, la conscience ou l'organisation du sujet, ni même la modernité. Au fond, "ça se déconstruit". Ou bien encore "c'est en

¹⁹¹ Malgré cette remarque et par facilité pour nos propos, nous invitons le lecteur à garder à l'esprit cette pluralité d'actes de déconstruction possible même si nous utiliserons le terme au singulier dans la suite.

¹⁹² L. Cournarie, *Le déconstructionnisme comme philosophie*, en ligne sur prepasaintsernin.wordpress.com (consulté le 15 mai 2018).

¹⁹³ F. Poché, *Penser avec Jacques Derrida. Comprendre la déconstruction*, Lyon, Chronique Sociale, 2007, p. 40.

¹⁹⁴ « Voici, notamment, ce que notait le dictionnaire en question : « Déconstruction : action de déconstruire/Terme de grammaire. Dérangement de la construction des mots dans une phrase ». Ou bien encore : « Désassembler les parties d'un tout. Déconstruire une machine pour la transporter ailleurs. Terme de grammaire (...). Déconstruire des vers, les rendre, par la suppression de la mesure, semblables à la prose... Se déconstruire. Perdre sa construction. » cité dans F. Poché, *Penser avec Jacques Derrida*, p. 40-41.

déconstruction". »¹⁹⁵ Il ne s'agit donc pas d'un acte ou d'un geste actif mais bien d'une situation, de quelque chose qui se passe.

La déconstruction est intimement liée aux structures¹⁹⁶ des concepts : « On ne peut déconstruire que ce qui a d'abord fait l'objet d'une construction, c'est-à-dire d'une élaboration conceptuelle qui se cristallise dans une "tradition". Tous les concepts (...) sont déconstructibles par définition et sans exception. »¹⁹⁷.

Toutefois, contrairement au structuralisme qui veut montrer les structures cachées, la déconstruction selon Jacques Derrida défait, décompose, déstructure. Il rappelle que l'objectif de la déconstruction n'est pas de "mettre en morceaux" certaines structures, le but est de distinguer les composants pour comprendre de quoi il s'agit avant de reconstruire. Il ne faut donc pas faire table rase pour reconstruire mais bien déconstruire petit à petit pour comprendre la structure et peut-être simplement la restructurer ou la rééquilibrer. Notons la prudence avec laquelle Jacques Derrida aborde cette idée de déconstruction ; il est nécessaire pour lui de mettre en garde, d'éviter les idées reçues des traditions philosophiques à ce propos. Il n'est pas question pour lui que ce soit un terme qui garde continuellement une connotation négative due à sa grammaire (dé-).

La déconstruction n'a rien de négatif, il faut éviter d'y voir un synonyme de destruction. Il s'agit de comprendre « comment c'est arrivé, comment se fait quelque chose qui n'est pas naturel ». Jacques Derrida cherche à comprendre l'origine des choses, la genèse des structures qui nous semblent si naturelles. Par l'étude des textes ou des actes fondateurs de tel ou tel mouvement, il est possible de comprendre réellement de quoi il s'agit sans se laisser brouiller par l'une ou l'autre tradition. Il veut par-là rendre une souplesse aux concepts devenus pesants, un nouvel élan aux idées devenues statiques.

Dans sa réflexion sur la place de la raison entre philosophie et foi, le philosophe français Jean-Luc Nancy, pose la question « en quoi et jusqu'à quel point sommes-nous tenus au

¹⁹⁵ F. POCHÉ, *Penser avec Jacques Derrida*, p. 44.

¹⁹⁶ Manfred Franck, philosophe allemand du milieu du 20^e siècle, qualifiera d'ailleurs Derrida de néostructuraliste dans son livre M. FRANCK, *Qu'est-ce que le néostructuralisme ? De Saussure et Lévi-Strauss à Foucault et Lacan*, trad. fr. C. BERNIER, 1984, Paris, Cerf, 1989.

¹⁹⁷ J. GREISCH, *De l'éclosion du christianisme à la « décloison de la raison »*, p. 544.

christianisme ? »¹⁹⁸. Sa réponse consiste en une réflexion sur une déconstruction du christianisme lui-même et cette réflexion, précise-t-il, n'est pas du tout provocatrice : il ne s'agit pour lui ni de tuer, ni de sauver le christianisme. Ce dernier n'est plus source de sens¹⁹⁹ pour la plupart et, à ce titre, il juge nécessaire de le déconstruire. Cette déconstruction, explique-t-il, fait partie de notre tradition moderne et constitue ce qui touche à la retransmission de la tradition : « remettre en jeu la tradition selon la déconstruction [...] ne signifie ni détruire pour refonder, ni perpétuer [...]. Déconstruire signifie démonter, désassembler, donner du jeu à l'assemblage pour laisser jouer entre les pièces de cet assemblage une possibilité d'où il procède mais que, en tant qu'assemblage, il recouvre. »²⁰⁰

Afin d'acquérir une meilleure connaissance, des représentations plus justes, il est nécessaire selon André Fossion, prêtre jésuite et professeur au Centre international *Lumen Vitae*, de passer par un certain désapprentissage. Chacun apprend à partir de connaissances antérieures, personne n'est vide de représentations, personne ne vient réellement nu vers l'apprentissage. Celui-ci est un agencement entre des représentations anciennes et de nouvelles représentations, les anciennes étant développées, enrichies par les nouvelles ou, au contraire, contestées par celles-ci.

Dans le cas de représentations antérieures correctes, les nouvelles représentations viendront simplement les compléter et les enrichir. Dans le cas de représentations considérées comme déficientes, j'y reviendrai, il est alors essentiel de passer par un désapprentissage pour que les nouvelles représentations puissent être reçues au mieux. À nouveau, comme pour Jacques Derrida, il n'est pas question de tout désapprendre mais bien de réajuster à partir des erreurs ou des manques.

4. Pour mieux reconstruire

La prise en compte des "idées préalables", des "concepts préexistants", des "représentations" des élèves est essentielle dans tout enseignement. Comme d'autres de ses

¹⁹⁸ J.-L. NANCY, *La Déclosion*, Paris, Galilée, 2005, p. 203.

¹⁹⁹ La réflexion porte moins ici sur le sens du christianisme que sur le christianisme comme dimension du sens.

²⁰⁰ J.-L. NANCY, *La Déclosion*, p. 215.

collègues, André Giordan ne peut concevoir d'apposer de nouvelles théories sur des savoirs déjà présents même s'ils sont faux ou insuffisants. Dans toute discipline, il est important d'en tenir compte afin que l'élève puisse retravailler ses représentations pour en construire de nouvelles plus justes.

Connaître les représentations des élèves permet dès lors à l'enseignant d'adapter son enseignement, de le cibler sur les représentations les plus erronées. « Former quelqu'un, précise Enzo Biemmi, théologien italien spécialiste de pastorale et catéchèse, c'est l'aider à quitter son système de représentations (au moins partiellement) et lui fournir des outils pour en reconstruire un autre, mieux ajusté à la réalité. »²⁰¹ L'apprentissage ne se limite pas à une ingestion d'éléments nouveaux, il s'agit de les acquérir pour soi, de les intégrer afin de créer de nouvelles représentations justes.

La difficulté ne réside probablement pas dans le fait de faire émerger les représentations de chacun, même si cela reste une tâche difficile à cause de l'écart entre ce qui est dit et ce que l'élève pense ou croit réellement, mais la difficulté se situe sans doute essentiellement dans le fait de devoir leur faire prendre conscience des erreurs de leurs représentations. En effet, il s'agit ici de leur faire comprendre que leurs représentations sont fausses ou incomplètes et donc incorrectes. Le modèle allostérique se présente alors comme un modèle "faisant avec pour aller contre" puisqu'il propose de prendre en considération les représentations et de les laisser se transformer par elles-mêmes en les plaçant dans un autre contexte. Il ne pourra y avoir réelle acquisition d'un savoir qu'à partir du moment où l'élève accepte de réécrire sa grille de références et constate que les nouvelles représentations qui lui sont proposées remplacent ses anciennes représentations. André Giordan²⁰² précise qu'accepter de nouvelles représentations pour l'élève ne peut se faire qu'avec celles qu'il avait et ce jusqu'au moment où ces dernières craquent face aux nouveaux savoirs.

²⁰¹ E. BIEMMI, *Compagnons de voyage. Itinéraire de formation pour animateurs de catéchèse d'adultes et agents pastoraux. Guide d'utilisation*, Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2010, p. 139 ; édition originale : E. BIEMMI, *compagni di viaggio : l'aloratorio di formazione per animatori, catechisti di adulti e operatori pastorali*, Bologne, Edizioni Dehoniane Bologna, 2006.

²⁰² André Giordan reprend l'idée des anciens pédagogues à ce propos en ces termes : « L'élève apprend à la fois "grâce à" (Gagné), "à partir de" (Ausubel), "avec" (Piaget) les savoirs fonctionnels dans sa tête, mais dans le même temps, il doit comprendre "contre" (Bachelard) ces derniers (Giordan, de Vecchi, 1987) » dans A. GIORDAN, *Les conceptions des apprenants*, dans J. HOUSSAYE, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Edition Sociale Française, 2002, p. 265.

Chapitre II. Les représentations en pédagogie religieuse

1. Le travail sur les représentations en pédagogie religieuse

1. Les représentations religieuses

Au cours des derniers siècles, l'enseignement de la religion a eu tendance à « survaloriser l'émetteur et à minimaliser le rôle du sujet réceptif »²⁰³, dorénavant la tendance a changé. Aujourd'hui, l'apprenant a un rôle important à jouer dans son apprentissage : il est amené à interpréter son existence à la lumière de la Révélation. Écouter et vivre l'Évangile est un processus actif, il ne s'agit plus de séparer ceux qui enseignent et ceux qui sont enseignés mais d'accorder à chacun sa part d'activité dans l'apprentissage. C'est au cours de cet apprentissage que l'élève peut construire, grâce à ce que l'enseignant lui apporte mais aussi grâce à la manière, quelle qu'elle soit, dont il accueille l'Évangile, ses propres représentations religieuses.²⁰⁴

Enzo Biemmi détermine quatre caractéristiques définissant les représentations religieuses : « elles sont le produit d'une histoire complexe ; elles sont influencées par l'appartenance sociale ; elles ont une connotation affective et elles déterminent les attitudes et les actions »²⁰⁵. Les représentations sont un amalgame des expériences particulières de chacun : elles sont le résultat, qui semble cohérent, d'un ensemble d'informations et de connaissances acquises tout au long de son existence. Ces représentations ne sont pas indépendantes du milieu social de chacun : selon sa situation sociale, telle ou telle personne construit, inconsciemment, des représentations différentes de celles d'une personne d'un autre milieu social. Les représentations sont également marquées par les émotions, les sentiments de chacun. Enfin, les représentations de chacun influencent ses actions, elles

²⁰³ G. ROUTHIER, *Une catéchèse pour adultes*, dans H. DERROITTE (dir.), *Théologie, mission et catéchèse*, Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2002, p. 39.

²⁰⁴ Cette prise en compte des représentations des élèves entre, je l'ai dit, dans le cadre des pédagogies constructivistes ou socio-constructivistes émanant des réflexions de Jean Piaget et plus tard d'André Giordan.

²⁰⁵ E. BIEMMI, *Compagnons de voyage*, p. 137.

sont cohérentes avec son agir. Les actes de quelqu'un ne vont pas à l'encontre de ses convictions.

Enzo Biemmi relève en effet comme grande différence entre le savoir scientifique et les représentations religieuses que ces dernières influencent bien davantage l'agir de chacun. Deux conséquences à cela peuvent dès lors être mises en évidence : « pour changer les comportements de quelqu'un, il faut intervenir non seulement sur ses connaissances mais aussi sur son champ de perceptions ; il est plus difficile de travailler sur le champ de perceptions que sur le champ scientifique d'une personne »²⁰⁶.

Nous pouvons ainsi faire évoluer la définition que nous donnions plus haut des représentations en y intégrant cette finalité en vue de l'action : « le système de représentations est un ensemble d'informations et d'expériences organisées suivant un modèle, avec des connotations affectives et orientées vers l'action. Personne ne peut s'en passer : sans un modèle de représentations, on ne pourrait ni vivre, c'est-à-dire entrer en relation avec la réalité, ni communiquer, c'est-à-dire entrer en relation avec les autres. »²⁰⁷. Enzo Biemmi affirme que c'est par nos représentations que nous pouvons communiquer avec les autres et plus nos représentations sont proches de celles de notre interlocuteur, plus le dialogue sera aisé.

Les représentations religieuses se construisent au fil des expériences, elles n'apparaissent pas en un instant, en un lieu : elles se construisent tout au long de notre existence. Enzo Biemmi distingue trois étapes à la formation des représentations religieuses. Tout d'abord, faisant partie d'une culture bien particulière, l'individu est amené à prendre pour siennes les représentations générales de la civilisation dans laquelle il grandit. Ce sont des représentations générales mais qui seront à l'origine des représentations propres à chacun ; elles sont donc les plus anciennes, les plus ancrées et, par conséquent, celles qui seront difficiles à aborder pour les modifier ou les remplacer. Les premières expériences éducatives permettront ensuite à l'enfant, dès son plus jeune âge, d'ajouter aux représentations culturelles présentes de nouvelles représentations. Effectivement, les relations qu'un jeune enfant entretient avec ses parents par exemple, vont influencer ses

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 137.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 137-138.

représentations, notamment celles des relations entre personnes ou celles relatives à l'autorité. Enfin, l'éducation scolaire va apporter une troisième couche de représentations chez l'individu ; il s'agit ici de représentations généralement plus scientifiques, qui touchent moins à l'affectif de chacun.

Notamment décrits par Enzo Biemmi, les différents niveaux d'ancrage des représentations chez l'individu montrent combien il est plus ou moins facile de travailler telle ou telle représentation. Il est relativement simple de revoir les représentations issues de l'enseignement scolaire par exemple, mais particulièrement difficile de faire changer des représentations culturelles ou parentales. Ce n'est que lors d'une réelle confrontation vécue pleinement avec d'autres cultures ou d'autres types d'éducation familiale que ces représentations pourront peut-être être ébranlées.

Dans le cadre scolaire, le travail sur les représentations religieuses doit se faire avec prudence. Comme je l'ai vu dans l'évolution des programmes du cours de religion, il est évident aujourd'hui que les élèves qui fréquentent ce cours ne sont plus tous de confession chrétienne catholique. La question peut, dès lors, se poser de savoir s'il est judicieux de travailler les représentations religieuses de ces élèves. Je pense que c'est essentiel.

Chacun, croyant ou non croyant, a des représentations religieuses. Et ma recherche porte non pas sur une volonté de rendre tous les élèves croyants, certainement pas, mais sur la volonté d'une meilleure connaissance de ce qu'est la foi chrétienne. En ce sens, il me semble nécessaire que chaque élève puisse, avec l'aide de l'enseignant, prendre conscience de ses représentations et qu'il puisse les remettre en question, simplement les questionner. Concrètement donc, nos classes sont partagées entre des élèves croyants, chrétiens catholiques, et des élèves non croyants ou autrement croyants mais tous doivent suivre le cours de religion, selon leur choix d'école ou du cours lui-même. D'une part, c'est donc l'occasion pour les élèves croyants d'approfondir leurs représentations religieuses pour les corriger peut-être, les solidifier, les amenant à prolonger leur chemin de foi. D'autre part, et de manière tout aussi essentielle me semble-t-il, c'est l'occasion pour les autres élèves d'approfondir leurs connaissances de la foi chrétienne, en corrigeant aussi leurs représentations religieuses ou en les complétant, quel que soit leur choix d'y croire ou non. Le cours de religion invite simplement les élèves à travailler à propos de leurs représentations religieuses. En ce sens, le point qui suit aborde la question de la maturité

de la foi et je suis convaincue que le même chemin peut se faire pour celui qui ne partage pas cette foi, allant ainsi vers une "incroyance juste", un refus conscient et réfléchi de représentations religieuses théologiquement correctes.

Je n'aborde ici évidemment que le cheminement que suivrait donc l'élève croyant.

2. Vers une maturité de la foi²⁰⁸

Lorsque l'on aborde la question de la maturation de la foi, deux questions délicates sont à poser.

D'une part, on peut, à juste titre, se demander pourquoi il faudrait changer certaines représentations religieuses chez l'une ou l'autre personne. La foi est une question personnelle : tant que chacun se sent heureux de croire en ce qu'il veut, comment peut-on justifier le fait qu'une autre représentation serait « meilleure » pour lui ?

D'autre part, il est important de s'interroger sur ce qui fait qu'une représentation religieuse est correcte ou non. Qui est à même de déterminer, et sur quels critères, si une représentation religieuse est correcte ou non ?

Avant de tenter de répondre à ces deux questions, il semble important de rappeler le cadre dans lequel cette recherche a lieu ainsi que son objectif en rappelant combien chacun est bien évidemment libre d'avoir une foi qui lui est propre et de la vivre librement. L'enseignement de la religion dans le cadre scolaire belge n'est pas un lieu d'endoctrinement : l'élève croyant y verra l'occasion d'approfondir sa foi il est vrai, mais tous les élèves pourront y développer leurs connaissances de la religion chrétienne.

²⁰⁸ Cette expression "vers la maturité de la foi", utilisée par Paul-André Giguère (P.-A. GIGUÈRE (dir.), *Andragogie et maturité dans la foi* (Dossiers d'andragogie religieuse, 5), Ottawa, Novalis, 1983 ; P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi* (Théologies pratiques), Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2002) permet une notion de mouvement, de cheminement avec un objectif vers lequel tendre. Enzo Biemmi privilégie l'expression de "maturation de la foi", montrant ainsi qu'il s'agit de tout un processus, que la maturité de la foi n'est jamais atteinte, que celle-ci est en perpétuelle évolution. Voir E. BIEMMI, *Croire en adulte aujourd'hui*, p. 421.

« *Foi populaire, foi savante* »²⁰⁹ ?

Au sein de l'Église, tous les croyants ne se situent pas de manière égale quant à l'approfondissement théologique de leur foi, à la connaissance de ce qui la constitue. Jean Vinatier, dans sa recherche quant à la religion populaire²¹⁰, indique combien les croyants peuvent être bien différents quant à leur rapport à la foi : les uns ont une foi riche malgré le fait de n'avoir que peu de connaissances théoriques, d'autres ont une foi moins riche bien qu'ils aient reçu une formation religieuse ou théologique plus ou moins approfondie.

Selon lui, la foi populaire s'est construite par un agencement de différentes couches successives²¹¹ : l'enseignement reçu de l'Église aujourd'hui devenu la catéchèse²¹² ; l'héritage païen de croyances et de coutumes ; les idéologies culturelles, sociales et politiques qui ont coloré la foi chrétienne afin de répondre à de nouveaux besoins ; le tempérament géographique montrant l'aptitude de certains terroirs à recevoir la foi chrétienne.

Même si une "foi populaire" s'oppose théoriquement à une "foi savante", selon les expressions de Jean-Marie Tillard, elle est souvent acceptée²¹³ par les théologiens qui se reconnaissent dans la foi savante. Et l'une ne peut s'opposer à l'autre. Il s'interroge d'ailleurs : « y aurait-il dans ce besoin du Peuple de Dieu quelque chose de plus que la simple manifestation d'une sensibilité mal éduquée ou insuffisamment éclairée ? »²¹⁴ Une tentative, par exemple, de simplifier les textes officiels et les actes liturgiques à travers le

²⁰⁹ Ces expressions constituent l'intitulé du Ve colloque du Centre d'études d'histoire des religions populaires qui s'est tenu en octobre 1974 à Ottawa et dont les actes sont assemblés dans J.-M. TILLARD, J.-L. D'ARAGON, F. DUMONT e.a., *Foi populaire, foi savante : actes du Ve colloque du Centre d'études d'histoire des religions populaires tenu au Collège dominicain de théologie (Ottawa)*, Paris, Cerf, 1976. En outre, Bernard Plongeron rassemble différents auteurs afin d'aborder l'historicité de ce que l'on entend par la religion populaire (B. PLONGERON (dir.), *La religion populaire. Approches historiques*, Paris, Éditions Beauchesne, 1976).

²¹⁰ J. VINATIER, *Le renouveau de la religion populaire* (Croire aujourd'hui), Paris, Desclée de Brouwer – Bellarmin, 1981.

²¹¹ *Ibid.*, p. 16-18.

²¹² Déjà en 1981, Jean Vinatier précise à ce sujet que « chez beaucoup de jeunes aujourd'hui on ne trouve même pas cette "couche" religieuse essentielle » (J.-M. TILLARD, *Le « sensus fidelium ». Réflexion théologique*, dans J.-M. TILLARD, J.-L. D'ARAGON, F. DUMONT e.a., *Foi populaire, foi savante*, p. 9-48 (p. 16)).

²¹³ Jean-Marie Tillard relève quelques pratiques de foi populaire acceptées par la foi savante : « On voit des évêques montrer le sang de saint Janvier, vénérer dans des processions des reliquaires dont les spécialistes savent le contenu non authentique, approuver des groupements où l'accent est mis sur des aspects secondaires du mystère chrétien au risque de le déséquilibrer, affirmer avec ferveur des « vérités » que le théologien ne manipule qu'avec force précautions parce qu'il en sait les limites. » J.-M. TILLARD, *Le « sensus fidelium »*.

²¹⁴ J.-M. TILLARD, *Le « sensus fidelium »*, p. 11.

renouveau des Liturgies n'a finalement contenté personne malgré une volonté de joindre foi populaire et foi savante, les besoins de l'une et les exigences de l'autre²¹⁵.

Thomas d'Aquin explique dans *De Veritate* qu'il est nécessaire pour le croyant d'adhérer à tous les articles de foi afin d'éviter de tomber dans l'erreur²¹⁶. Alors qu'auparavant, il pensait qu'une foi authentique, guidée par le Saint Esprit, ne pouvait contenir d'erreurs, dorénavant il reconnaît que certaines personnes pourraient tomber dans l'erreur s'ils suivent un pasteur ou un penseur persuasif. Mais, précise Jean-Marie Tillard quant à la pensée de Thomas d'Aquin, « qui dit *errans* ne dit pas nécessairement *haereticus* »²¹⁷. Malgré une foi sincère, celle-ci peut comporter des erreurs.

A partir de là et dans le cadre de cette recherche, il semble qu'aider les jeunes à mettre le doigt sur les erreurs que comportent leurs représentations religieuses et les aider à les corriger est une des tâches de l'enseignement religieux. Jean-Marie Tillard rappelle le rôle primordial que les « experts (laïcs tout autant que clercs), spécialistes de la "foi savante" ont à jouer. Il leur revient de dégager, avec les moyens scientifiques dont ils disposent, le sens littéral des textes bibliques, l'authentique portée des définitions conciliaires qui par le passé ont porté jugement sur ceux-ci, les limites et les ambiguïtés des affirmations courantes, les domaines où des conditions de culture ont laissé leur empreinte sur le donné, les questions que la science actuelle pose (en les relativisant) à plusieurs points de doctrine traditionnels, les plans où une large marge de liberté est ouverte à l'interprétation et à la pratique, les points sur lesquels il convient de revoir les positions du passé, etc. »²¹⁸ Il ne s'agit pas de nier la foi populaire mais peut-être de la rendre un peu plus savante. Il n'est

²¹⁵ Le *sensus fidelium* et le *sensus Ecclesiae* sont étroitement liés explique Jean-Marie Tillard. C'est à partir de la foi du Peuple de Dieu, soutenue par les évêques, que certains dogmes ont été définis (par exemple la Conception immaculée de Marie en 1854 ou l'Assomption de Marie en 1950).

²¹⁶ « Obj.2 : De plus, chacun est tenu d'éviter toutes les erreurs qui sont contraires à la foi. Mais cela ne peut se faire que si l'on connaît de manière explicite tous les articles contre lesquels il y a des erreurs. Il faut donc les croire tous de manière explicite. Ad.2 : Nous devons dire que celui qui ne croit pas de façon explicite tous les articles a le pouvoir d'éviter toutes les erreurs car, grâce à l'*habitus* de foi, il se trouve empêché de donner son assentiment à ce qui est contraire aux articles qu'il ne connaît qu'implicitement. De sorte que, lorsque lui sont proposées des choses pour ainsi dire insolites, il les tient pour suspectes et diffère de donner son assentiment jusqu'à ce qu'il soit instruit par celui auquel il appartient de déterminer en matière de foi douteuse. » Thomas d'Aquin, *De Veritate*, Q.14, art.11, cité dans J.-M. TILLARD, *Le « sensus fidelium »*, p. 26.

²¹⁷ J.-M. TILLARD, *Le « sensus fidelium »*, p. 27.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 30.

pas question pour les « savants » de paraître comme une autorité incontournable mais davantage comme un « service de discernement de ce qui se vit dans le Peuple de Dieu sur la base de l'accueil de la Parole, dans la puissance de l'Esprit »²¹⁹.

Pourquoi changer les représentations religieuses ?

Dans le cadre de l'enseignement religieux dans les écoles belges francophones, il n'est pas question de catéchèse et donc de transmission de foi en tant que telle. Toutefois, deux cas de figure se présentent. D'une part, la classe comprend des élèves croyants et il est donc important pour eux que leurs représentations religieuses évoluent selon leur développement intellectuel et relationnel. Pour ces élèves, le cours de religion peut contribuer à la maturation de leur foi. D'autre part, la classe est également constituée d'élèves non croyants ou d'une autre confession. Dans ce cas, et en respectant l'ouverture de l'école chrétienne à tous, quelles que soient leurs convictions, nous ne pouvons parler de maturation de la foi. Toutefois, nous ne pouvons laisser ces élèves avoir des représentations religieuses erronées. Même si ce n'est pas l'objectif du cours de religion de rendre les élèves croyants, le rôle de l'enseignant est bien de travailler afin que les représentations religieuses développées dans le cadre de son cours soient en accord avec la foi chrétienne, que les élèves décident d'y adhérer ou non.

Enzo Biemmi précise qu'il n'y a qu'une raison pour laquelle un être sensé peut accepter de changer ses représentations religieuses : il doit prendre conscience que ses représentations ne sont plus suffisantes et satisfaisantes par rapport à ses expériences personnelles ou culturelles²²⁰. Si de nouvelles représentations ne s'avéraient pas satisfaisantes, la foi serait vue comme inutile et serait dès lors abandonnée. Il n'est pas ici question de considérer qu'un système de représentations est meilleur qu'un autre mais simplement de montrer qu'un autre système de représentations peut être plus satisfaisant pour la personne concernée. L'enseignant doit simplement apporter de nouvelles conceptions, de nouvelles informations, de nouveaux matériaux qui permettront à l'élève de prendre conscience du

²¹⁹ *Ibid.*, p. 39.

²²⁰ « Par exemple, une personne, qui a toujours pensé que Dieu nous aime et intervient en notre faveur, sera portée à tout remettre en question le jour où elle sera frappée par la maladie ou un autre malheur. Elle percevra tout d'un coup Dieu comme absent, impuissant ou désintéressé. Son système de représentation entre en crise. Cela la met dans l'embarras et lui fait éprouver le besoin de parvenir à une nouvelle formulation. » E. BIEMMI, *Compagnons de voyage*, p. 140.

non-sens de ses propres représentations pour lui-même et qui l'aideront à les reconstruire pour qu'il puisse à nouveau y trouver une inspiration pour sa vie.

Quels critères pour des représentations justes ?

Très vite les premières communautés chrétiennes ont senti le besoin de définir le contenu de leur foi. Le credo, dont nous trouvons les versions principales dans le symbole de Nicée-Constantinople et le symbole des apôtres, en donne les lignes principales exprimant la foi en Dieu le Père, en Jésus-Christ et en l'Esprit-Saint.

Enseignant et chercheur à l'Université d'Ottawa d'abord et à l'Université Saint-Paul ensuite, Jacques Gagné a dirigé un groupe de recherche²²¹ sur l'expérience religieuse, notamment en lien avec le sentiment de honte. Durant ce travail, il leur a été important de « se faire une idée juste des images de Dieu que la Tradition chrétienne nous transmet à travers la Bible, le Dieu que Jésus Christ a voulu nous dévoiler, le Dieu que les théologiens tentent de nous faire comprendre »²²². Quels que soient les résultats de ce travail sur les images de Dieu²²³, cette démarche montre combien celles-ci ne sont pas évidentes. Alors que l'Ancien Testament semble présenter une image d'un Dieu jaloux, tout-puissant, Jésus Christ présente son Père sous les traits d'un Dieu qui aime tout le monde. Ce simple exemple montre combien les représentations de Dieu sont complexes et facilement sujettes à des manques de compréhension ou des erreurs.

Afin de permettre aux chrétiens catholiques de comprendre et de vivre de leur foi, l'Église a approfondi les éléments principaux qui la constituent en rédigeant le Catéchisme de l'Église catholique²²⁴. L'enseignement de la foi peut ainsi varier non dans son contenu mais dans sa méthodologie par exemple.

²²¹ Voir J. GAGNÉ et W. WEBER, *Honte et représentation de Dieu*, dans C. MÉNARD et Fl. VILLENEUVE (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui. Actes du Congrès de la Société canadienne de théologie* (Héritage et projet, 54), Montréal, Fidès, 1994, p. 77-93.

²²² J. GAGNÉ et W. WEBER, *Honte et représentation de Dieu*, p. 87.

²²³ Jacques Gagné propose une synthèse de leurs découvertes dans l'article J. GAGNÉ et W. WEBER, *Honte et représentation de Dieu*, p. 87-90.

²²⁴ *Catéchisme de l'Église catholique*, en ligne sur le site du Vatican : http://www.vatican.va/archive/FRA0013/_INDEX.HTM (consulté le 19 février 2018).

Peter Hunter tente de définir ce qu'est "l'enseignement de l'Église" à partir d'un double questionnement²²⁵. D'une part, si le terme Église signifie bien entendu l'ensemble de tous les catholiques, dans ce cadre-ci, il met davantage en évidence le Magistère. D'autre part, une réflexion lui semble nécessaire à propos de la réponse que le croyant devrait donner à cet enseignement.

L'enseignement de l'Église serait « tout ce que l'Église nous a enseigné dans les domaines de la foi et de la morale »²²⁶. Mais il distingue encore deux niveaux à cet enseignement de l'Église. Le premier niveau consiste en des incontournables, des éléments centraux nécessaires pour être catholique comme, par exemple, la divinité du Christ, l'Incarnation et la Résurrection. Le second niveau touche aux questions morales et à l'ordre de l'Église. Il cite notamment la prière, la politique sociale, le communisme, le capitalisme, les syndicats, la pauvreté mais aussi l'éligibilité des femmes et des hommes mariés au sacerdoce ou les relations avec les autres communautés religieuses. Le consentement, l'acceptation de ces éléments, est généralement donné par la majorité des catholiques parfois encouragés par des déclarations officielles. Cette partie de l'enseignement de l'Église n'est ni définitive ni immuable. Le fil des siècles a montré combien certaines idées, certaines représentations affirmées avec certitude à un moment donné de l'Histoire n'ont plus eu raison d'être plus tard²²⁷.

Afin de préciser ce que seraient des « représentations justes », il est difficile de se contenter de simplement bien lire le catéchisme. Celui-ci ne peut pas être uniquement une matière à connaître, il est vécu par les chrétiens et c'est précisément parce qu'on vit de cette foi qu'elle prend tout son sens. Cela semble évident pour le croyant mais c'est également le cas pour le non-croyant : même s'il ne partage pas la foi chrétienne, il peut comprendre en quoi la foi peut faire vivre celui qui y croit. Une réflexion sur ce que signifie « être chrétien » peut alors s'ajouter à la lecture du catéchisme. Le théologien catholique suisse

²²⁵ P. HUNTER, *Church Teaching and the Catholic School Leaver*, dans *International Studies in Catholic Education*, 2/1 (2010), p. 3-18 (p. 6-7).

²²⁶ P. HUNTER, *Church Teaching and the Catholic School Leaver*, p. 7.

²²⁷ Peter Hunter cite notamment le prêt à intérêts considéré comme un péché, la torture des hérétiques, les découvertes de Galilée, la condamnation de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'interdiction d'écoles mixtes, l'identification du "corps mystique du Christ" à l'Église. (P. HUNTER, *Church Teaching and the Catholic School Leaver*, p. 7-8.)

Hans Küng²²⁸ est probablement celui qui a tenté d'y répondre de la manière la plus complète possible en cherchant à répondre aux questions de pourquoi et comment, aujourd'hui, être chrétien ainsi qu'à quoi cela engage d'être chrétien. Son livre a rapidement été reconnu comme "la somme de théologie catholique" malgré de nombreux opposants.

La question de Dieu, de son existence et de ce qu'il est, est une question qui dépasse le christianisme, qui est première pour toute religion. Et pour chercher à y répondre, il est nécessaire, dit-il, de partir d'une première représentation, d'une prénotion de Dieu²²⁹. C'est en précisant, au fil de la recherche, cette représentation que, dans une certaine mesure du moins, elle pourra s'éclairer.

Au sein de toutes les religions, ce n'est selon Hans Küng que dans la différence que l'on peut déterminer ce que signifie « être chrétien » et cette différence repose dans la reconnaissance de Jésus comme Christ tant dans le Nouveau Testament que dans l'histoire du christianisme. C'est bien la personne de Jésus qui unifie tant les récits du Nouveau Testament pourtant bien différents dans le fond, la forme, le style que les événements variés et contrastés de l'histoire chrétienne. Une fois établie cette mise en évidence de l'importance de Jésus-Christ au sein du christianisme, Hans Küng fait quelques remarques élémentaires : « on a le droit d'appeler chrétien tout ce qui, dans la pensée et dans l'action, a un rapport positif explicite à Jésus-Christ. (...) Méritent d'être appelés chrétiens tous ceux dont la vie et la mort trouvent en Jésus-Christ leur sens suprême. (...) Le titre d'Église chrétienne peut être légitimement reconnu à toute communauté, grande ou petite, qui trouve en Jésus-Christ sa détermination ultime. (...) Il n'y a christianisme que là où le souvenir de Jésus-Christ est activé dans la pensée et l'action. »²³⁰ Il ajoute toutefois que ce n'est ni l'étude historico-critique relative à Jésus ni la science théologique qui constitue le fondement de la foi. Ce dernier ne peut être constitué que par celui qui est annoncé dans le message auquel on croit : « je crois à Dieu tel qu'il me parle par Jésus »²³¹. C'est par une

²²⁸ H. KÜNG Hans, *Être chrétien*.

²²⁹ Hans Küng relève quatre catégories de possibles prénotions de Dieu : « C'est le mystérieux et l'inébranlable principe d'une vie chargée de sens malgré tout ; ou bien le cœur et le tréfonds de l'homme, de la communauté humaine, de la réalité en général ; ou encore l'instance ultime et suprême dont tout dépend ; ou enfin le vis-à-vis dont on ne peut disposer et qui fonde la responsabilité. » (H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 66-67).

²³⁰ H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 134-135.

²³¹ *Ibid.*, p. 177.

étude critique que la science théologique peut vérifier ce qu'affirme la tradition afin de répondre de la foi.

Ainsi, le message, invariable pour tous les catholiques, est amené à être contextualisé par les évêques ainsi que par tous ceux qui ont une charge au sein de l'Église. En tant que témoins de l'Évangile, les enseignants du cours de religion ont donc également ce rôle au sein de leur classe. Sans le dénaturer, ils sont amenés à rendre le message audible pour leurs élèves. Alors que le contenu de foi est inébranlable, la transmission de la foi doit s'adapter : « Il faut, expliquait Jean XXIII dans son discours d'ouverture au concile Vatican II, que cette doctrine certaine et immuable, qui doit être respectée fidèlement, soit approfondie et présentée de la façon qui répond aux exigences de notre époque. »²³².

Vers de nouvelles représentations

Passer d'une foi infantile à une foi adulte signifie ainsi passer de représentations insatisfaisantes à des représentations satisfaisantes : c'est l'option défendue avec conviction par de nombreux spécialistes contemporains de l'andragogie religieuse, et notamment par Paul-André Giguère²³³, théologien et spécialiste de l'expérience spirituelle à l'âge adulte. La maturité dans la foi est essentielle pour pouvoir vivre pleinement sa foi et y trouver un sens. « La foi d'une personne est mûre quand elle peut d'une manière satisfaisante faire du sens et réagir avec cohérence au cœur de son existence et de sa vie, c'est-à-dire en tenant compte de tous les éléments de sa vie en général et de la situation particulière où elle se trouve dans toute leur complexité. On pourrait dire encore : la foi est mûre lorsqu'elle est suffisamment appropriée et intégrée pour permettre à la personne de relever d'une manière satisfaisante les défis de sens présents de son existence en congruence avec elle. »²³⁴ En ce sens, la maturité de la foi ne peut être acquise que pour un temps déterminé : les expériences de vie font que les attentes de la personne, les défis que lui donne la vie sont différents

²³² JEAN XXIII, PAUL VI, *Discours au Concile*, (Document conciliaire, 6), Paris, Centurion, p. 55-70 cité dans J. MOLINARIO, *Croire : l'expérience d'un langage*, p. 394.

²³³ Je me baserai essentiellement sur les travaux de Paul-André Giguère en ce qui concerne ce point notamment dans ses ouvrages P.-A. GIGUÈRE (dir.), *Andragogie et maturité dans la foi* ; P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi* ; P.-A. GIGUÈRE, *Une foi d'adulte* (L'horizon du croyant), Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2005. Il reprend plusieurs recherches faites précédemment sur ce sujet, les critique et les réajuste ; à plusieurs reprises, il affirmera lui-même s'appuyer sur les études de Gordon Allport.

²³⁴ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 69-70.

d'une expérience à l'autre et, de ce fait, la foi doit pouvoir évoluer, mûrir davantage ou autrement.

La lettre aux Corinthiens²³⁵ et celle aux Hébreux²³⁶ touchent déjà à la question de la maturité dans la foi : il est essentiel que chaque homme puisse avoir de la nourriture solide et non se contenter de lait comme les enfants. Il est alors ici essentiel de déterminer ou du moins d'essayer de caractériser la maturité dans la foi, désignée par André Fossion, spécialiste de théologie de la catéchèse, comme « l'état de celui ou de celle qui a acquis durablement une "intelligence pratique" de la foi »²³⁷. Hans Küng parle d'une foi authentique caractérisée par la « connaissance qui progresse grâce aux expériences de vie »²³⁸. À partir d'une foi intellectuellement juste, le croyant peut envisager une vie concrète à la lumière de l'Évangile. « Travailler ensemble les Écritures, explique André Fossion, avec rigueur et selon différentes méthodes, c'est entrer dans un travail d'intelligence de la foi et se laisser soi-même mettre en mouvement. »²³⁹ Les psychologues de la Brigham Young University, Kristoffer Kristensen, Darhl Pedersen et Richard Williams²⁴⁰, ont étudié le profil de la maturité religieuse en cherchant les relations entre les composantes de l'attitude religieuse et les orientations religieuses. Ils démontrent, dans leur étude, le lien important entre la conception de la triple orientation religieuse "Means, Ends, Quest" de Daniel Batson et ses collègues²⁴¹ et les composantes affective, cognitive et

²³⁵ 1 Co 3,1-2 : « Pour moi, frères, je n'ai pu vous parler comme à des spirituels mais seulement comme à des charnels, comme à des enfants dans Christ. C'est du lait que je vous ai donné à boire, non un aliment solide : vous ne pouviez encore (le supporter). Mais vous ne le pouvez pas davantage maintenant. »

²³⁶ Hébr 5,11-6,1 : « Sur ce sujet nous avons à dire bien des choses et difficiles à expliquer, parce que vous êtes devenus indolents à entendre. Alors que le temps aurait dû faire de vous des maîtres, vous avez encore besoin qu'on vous enseigne les premiers éléments des oracles de Dieu, et vous en êtes venus à avoir besoin de lait, non de nourriture solide. En effet, quiconque en est encore au lait n'entend rien à la parole de justice, car il est un enfant. Elle est pour les parfaits, la nourriture solide, pour ceux dont les facultés ont été exercées par la pratique au discernement du bien et du mal. C'est pourquoi, laissant l'enseignement du début sur le Christ, portons-nous vers ce qui est parfait, sans jeter de nouveau le fondement : repentir des œuvres mortes et foi en Dieu. »

²³⁷ A. FOSSION, *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation* (Pédagogie catéchétique, 25), Bruxelles, Lumen Vitae, 2010, p. 111.

²³⁸ H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 179.

²³⁹ A. FOSSION, *L'Évangile, une source d'engagement pour l'école catholique*.

²⁴⁰ Voir K. KRISTENSEN, D. PEDERSEN et R. WILLIAMS, *Profiling Religious Maturity: The Relationship of Religious Attitude Components to Religious Orientations*, dans *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40 (2002), p. 75-86.

²⁴¹ Voir D. BATSON, P. SCHOENRADE et L. VENTIS, *Religion and the individual*, New York, Oxford University Press, 1993.

conative des attitudes²⁴² envers les croyances et les pratiques religieuses. Si les orientations Means et Quest ont un rapport relativement élevé avec la composante cognitive, leur rapport aux deux autres composantes est bien plus faible. Les tendances sont inverses pour l'orientation Ends. En considérant que la démarche de recherche, le Quest, fait partie intégrante de la dimension de la maturité de la foi, il faut maintenir de manière forte la relation avec la composante cognitive et développer les composantes affective et conative. Depuis le Concile Vatican II, les autorités de l'Église catholique elles-mêmes ont publié de nombreux documents à propos de la catéchèse abordant cette question de la maturité de la foi²⁴³ : soit la catéchèse est là pour amener à une maturité de la foi, soit la maturité de la foi est une aspiration visée par la catéchèse. Quel que soit le point de vue, il y a un lien évident entre la maturité de la foi et les apports catéchétiques.

a) Les indicateurs d'une foi adulte

Lors d'un sondage réalisé auprès de 162 adultes²⁴⁴, Paul-André Giguère a pu relever que l'image de l'arbre qui pousse et produit du fruit représente pour beaucoup ce que l'on entend par la foi adulte. Cette image est suivie par celles de l'embarcation, la rivière ou encore l'excursion, l'ascension. Des images données par les participants, Paul-André Giguère relève différentes polarités qui permettent de les affiner mais qui demandent un équilibre pour considérer une foi comme mûre : stabilité-mouvement, fermeté-fragilité, confiance en soi-confiance en l'autre. Il constate également combien les participants s'accordent pour dire que la maturité de la foi s'acquiert avec le temps, sur la durée. En outre, les personnes ayant atteint une certaine maturité de la foi sont des personnes qui

²⁴² La composante affective de l'attitude rassemble les émotions et les sentiments éprouvés, la composante cognitive correspond aux connaissances et croyances et la composante conative fait référence à l'intention d'agir ou non. Voir R. MILTON, C. HOVLAND et W. MAC GUIRE, *Attitude organization and change : an analysis of consistency among attitude components*, New Haven, Yale university press, 1960.

²⁴³ Paul-André Giguère propose un relevé et une analyse des emplois du thème de la maturité de la foi dans les documents des autorités ecclésiales dans P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 10-12.

²⁴⁴ Lors de sept sessions de formation en catéchèse d'adultes et en théologie pastorale, en Suisse, en France et au Canada, Paul-André Giguère a interrogé 162 participants sur ce qu'ils entendent par « maturité de la foi ». Deux questions leur étaient posées : « 1. Complétez la phrase suivante : Une personne qui a une foi adulte est comme... ressemble à... (image). 2. Pensez à une personne que vous considérez comme adulte dans la foi. À quoi la reconnaissez-vous ? En partageant vos réponses avec celles de quelques autres personnes, énumérez, à partir de vos descriptions, des caractéristiques, pour vous, d'une foi adulte. »

rayonnent de cette foi, elles sécurisent, rassurent et nourrissent²⁴⁵. La maturité de la foi se reconnaît également dans les dimensions cognitive, affective et active²⁴⁶. De tous ces portraits dressés, il est donc difficile de déterminer quelques caractéristiques clés de ce que serait une foi mûre, réaliste et accessible. Selon Paul-André Giguère, l'image proposée est à l'image d'une certaine classe dont font partie les personnes ayant répondu et non de l'ensemble des chrétiens. Il manque sans doute, selon lui, des références à la compassion, à la solidarité envers les pauvres et les démunis, à la justice mais également à la pratique dominicale, aux relations avec les autorités ecclésiales, à la piété ou aux dévotions, aux péchés, au mal ou à la souffrance...

Plusieurs théologiens²⁴⁷ se sont interrogés, plus théoriquement, sur ce que représente cette maturité de la foi, j'en relève quelques-uns.

Salésien, professeur émérite de l'université pontificale salésienne de Rome, Emilio Alberich²⁴⁸ s'est penché sur la question des étapes pour atteindre une foi dite adulte. Par

²⁴⁵ À partir des réponses des 162 personnes ayant répondu à ses questions ainsi que des réponses de 120 autres personnes qui se sont ensuite ajoutées, Paul-André Giguère donne le portrait d'une personne idéale (en italique, il reprend les qualificatifs exacts utilisés par les participants) : « La personne mûre dans la foi est une personne *disponible, libre et libérée* et, par conséquent, ouverte et tolérante. C'est aussi une personne *responsable et autonome. Équilibrée et prudente*. Elle fait preuve d'*enracinement, de solidité intérieure, de solidité d'être* et, par conséquent, elle est *stable, déterminée et forte*. Parce qu'elle est *collée au réel*, elle *acquiesce à sa réalité*, ce qui inclut *conscience et acceptation de sa fragilité et de sa vulnérabilité*. N'est-ce pas ce qu'on appelle l'humilité, *cette acceptation de soi qui ne cherche pas à se grandir* ? Voilà pourquoi elle est *bien dans sa peau et capable de plaisir, maîtrisant sa sensibilité*. Elle n'a pas perdu sa *capacité d'émerveillement*. Son *audace* et sa *créativité* la rendent *capable de s'adapter à des situations nouvelles*. Peut-être est-ce pour tout cela que l'on mentionne si souvent sa *sérénité, sa paix, son calme, sa patience* et son *espérance*, elle qui sait *donner du temps au temps* et est *capable de perspectives à long terme*. » P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 18-19.

²⁴⁶ « La dimension cognitive de la foi a trait à ce que l'on croit, ce que l'on pense, ce que l'on sait. Mais on y rattache tout autant la manière de se relier à ces objets et à ces croyances, la façon de croire, de penser et de savoir. (...) La dimension affective de la foi a trait à ce que l'on éprouve intérieurement, en particulier en rapport à la dimension relationnelle : relation à Dieu, aux autres, à soi. (...) La dimension active de la foi a trait à la manière de vivre. La foi inspire en effet non seulement une conduite morale particulière, mais elle imprime une direction à l'existence, direction autour de laquelle la vie tend à s'unifier. » P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 19-20.

²⁴⁷ Paul-André Giguère fait une analyse pointue des traits caractéristiques de la maturité de la foi chez plusieurs auteurs (Allport, Stenger, Zavalloni, Héty, Liégé, Ortega, Gatti, Alszeghy, Therrien, Groppo, Magrassi, Di Sante, Alberich, Saris, Marrou, le Cardinal Cé, Ruiz-Salvador, Nowak, Beccatini, Gallo, l'évêque Kratz, Molari, Sartanaro, Tata) et reprend les définitions que certains ont osé formuler (Therrien, Giardini, Imoda, Allport, Gatti, Zavalloni). Voir P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 28-39. Ce travail n'a pu aboutir ni à une description ni à une définition claire de ce qu'est la maturité de la foi mais bien au contraire, à rappeler combien il s'agit toujours d'un concept flou et peu précis.

²⁴⁸ E. ALBERICH, *La catéchèse dans l'Église*, Paris, Cerf, 1986.

une double approche, théologique et anthropologique, il présente les moments essentiels de cette maturation de la foi.

D'un point de vue théologique, le dynamisme de la foi se présente comme venant de la conversion et se dirigeant vers la plénitude eschatologique. La conversion détermine deux parties bien distinctes de la vie du croyant : le passé qui est derrière lui et, dorénavant, l'avenir où le Christ devient le nouveau centre de sa vie. À partir de ce moment, le croyant développe sa foi individuellement mais aussi collectivement avec la communauté : « la parole de Dieu est une *semence* qui doit grandir jusqu'à produire cent pour un (Mt 13,23) ; (...) la parole "doit porter du fruit" ; (...) le chrétien doit en effet croître dans la foi (2Co 10, 15 ; Ph 1, 25), dans la connaissance de Dieu (Col 1,10), dans la connaissance de notre Seigneur et Sauveur Jésus-Christ (2P 3, 18) »²⁴⁹. Et cette connaissance doit aider à tendre vers la maturité et la perfection de la foi. Celle-ci ne pouvant jamais être réellement atteinte, elle renvoie à la dimension eschatologique.

Du point de vue anthropologique, Emilio Alberich fait référence au concept d'attitude utilisé en psychologie sociale²⁵⁰ et adopté en psychologie de la religion. Plus large que la notion de croyance²⁵¹, le concept d'attitude implique de parler d'une façon d'être, d'une conduite à avoir. Les attitudes influencent largement le comportement aussi bien par rapport aux jugements qu'à l'aptitude à apprendre et ces attitudes sont influencées par les représentations religieuses.

André Fossion quant à lui, met en lumière un double critère déterminant la maturité de la foi. Tout d'abord, il insiste sur l'intelligence juste de la foi. Celle-ci peut rester simple, explique-t-il, mais elle doit être cohérente et équilibrée. Ensuite, c'est l'intelligence

²⁴⁹ E. ALBERICH, *La catéchèse dans l'Église*, p. 114.

²⁵⁰ Afin d'avoir un aperçu du concept d'attitude en psychologie sociale, Emilio Alberich se réfère aux définitions de *Atteggiamento* de G.D. Wilson dans W. ARNOLD, H.-H. EYSENCK, R. MEILI (éd.), *Dizionario di psicologia*, Rome, Paoline, 1975, p. 117-120 et de V. Volpe dans F. DEMARCHI, A. ELLENA (éd.), *Dizionario di sociologia*, Rome, Paoline, 1976, p. 138-143.

²⁵¹ Selon Emilio Alberich, « l'attitude est plus large que la croyance : tandis que celle-ci se réfère presque uniquement aux phases cognitives d'une conduite, l'attitude implique *des moments d'évaluation* et une *disposition proche de l'action en harmonie avec les évaluations faites d'une situation déterminée de la vie*, et elle ne se sépare pas d'une intense participation émotive et affective. L'attitude est donc un système durable d'évaluations positives ou négatives, de sentiments ou d'émotions, et de tendances à l'action favorable ou contraire, à l'occasion d'une situation précise de l'existence (Krech, Crutchfield et Balachey). Nous sommes poussés à accepter cette dernière définition comme celle qui, appliquée au concept théologique d' "acte de foi", en actualise le mieux les exigences complexes, au niveau psychologique et au niveau sociologique. » E. ALBERICH, *La catéchèse dans l'Église*, p. 115, faisant référence à G. MILANESI, *Integrazione tra fede e cultura, problema centrale della pastorale catechetica*, dans G. MILANESI, *Ricerche di psico-sociologia religiosa*, Zurich, PAS Verlag, 1970, p. 62-63.

pratique de la foi qui est essentielle. La foi doit conduire à l'épanouissement de la personne dans sa vie de tous les jours, notamment au travers de ses actions.

Lors du colloque de l'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique de l'Institut catholique de Paris, en février 2005, c'est Enzo Biemmi qui aborde également cette question dans son intervention sur les enjeux théologiques et catéchétiques d'un "croire en adulte" aujourd'hui. La maturité de la foi ne peut être vécue qu'en rejoignant la problématique de l'inculturation. Le chrétien n'a une foi mature qu'à partir du moment où celle-ci est culturellement assumée par lui-même et socialement reconnue comme humanisante : « par maturité culturelle de la foi, synthétise Enzo Biemmi, nous entendons l'état de la foi lorsqu'elle peut être vécue (par des chrétiens) et socialement perçue (par les non-chrétiens) comme culturellement habitable, c'est-à-dire comme intellectuellement sensée et "humanisante", aussi bien pour les adultes que pour la société »²⁵². Enzo Biemmi insiste sur le bien-être du croyant dans sa foi, « avec "aisance" et "pertinence" dans une culture »²⁵³.

Thomas Groome, professeur de théologie et d'éducation religieuse au Boston College, quant à lui, précise le rôle des catéchistes en disant qu'ils « doivent viser à ce que les gens en viennent à connaître leur foi au plus profond de leur être »²⁵⁴. Et pour cela sa collègue au sein du même Boston College, Jane Regan²⁵⁵ explique que la catéchèse doit avoir le triple objectif d'informer, de former et de transformer. Il s'agit tout d'abord de donner aux chrétiens toutes les connaissances nécessaires, de les informer, pour qu'ils puissent comprendre le message chrétien afin de devenir des membres actifs de la communauté chrétienne. Une fois ces connaissances acquises, la catéchèse peut les former pour qu'ils suivent le mode de vie du croyant, suivant le rythme de l'année liturgique notamment. Enfin, chacun va pouvoir être transformé par la catéchèse en prenant conscience du rôle et de la place de l'Évangile dans sa vie.

²⁵² E. BIEMMI, *Croire en adulte aujourd'hui*, p. 421.

²⁵³ *Ibid.*, p. 420.

²⁵⁴ Th. GROOME, *The purpose of Christian Catechesis*, dans Th. GROOME et M. CORSO (dir.), *Empowering Catechetical Leaders*, Washington, National Catholic Educational Association, 1999, cité dans J. E. REGAN, *Catéchèse d'adultes. Le pourquoi et le comment* (Pédagogie catéchétique, 20), Montréal – Bruxelles, Novalis – Lumen Vitae, 2002, p. 23.

²⁵⁵ J. E. REGAN, *Catéchèse d'adultes*, p. 23-24.

Afin d'acquiescer une foi adulte c'est-à-dire de faire siennes des représentations plus complètes et correctes, l'homme doit donc être prêt à accepter le message de l'Évangile, celui-ci confirmant ses propres représentations ou convictions ou heurtant parfois celles-ci et lui proposant des manières de penser ou de faire qui ne vont pas nécessairement de soi.

b) Faire mûrir la foi dans la réalisation de l'homme

L'homme est constamment influencé, dans sa manière de penser et d'être, par ce en quoi il croit et donc par les représentations qu'il s'est faites de ce qui l'entoure. Ces représentations sont, pour l'enfant, calquées sur celles de ses parents, de ses amis ensuite, de son entourage. L'enfant, au fur et à mesure qu'il grandit, peut construire ses propres représentations et en témoigner comme étant ses représentations personnelles et librement choisies. Dans la foi, il s'agit de la même démarche : les premières représentations religieuses du croyant sont des représentations qui lui sont proposées par autrui et, petit à petit, il peut faire évoluer ces représentations jusqu'à ce qu'elles deviennent les siennes. Elles répondent, dès lors, à une recherche de sens pour sa propre vie et non plus à ce que d'autres veulent pour lui. C'est en prenant personnellement position pour Dieu, c'est en construisant ses propres représentations à la lumière de l'Évangile, que sa foi grandit en maturité.

La foi est alors un réel choix personnel qui aura été réfléchi, nourri, éclairé, stimulé par l'entourage et des institutions telles que la paroisse ou l'école par exemple. C'est précisément dans ces lieux que le croyant pourra trouver les éléments, les informations ou les connaissances nécessaires pour faire mûrir sa foi, pour y construire ses représentations religieuses. Ce sont les successions de remises en question de la foi et le dépassement des représentations infantiles pour aller vers des représentations réfléchies et structurées qui rendent donc cette foi de plus en plus libre et personnelle, de plus en plus mûre.

Un second signe de la maturité de la foi est le dépassement de représentations religieuses insuffisantes ou erronées. En effet, il fut un temps où l'homme expliquait par la religion ce qu'il ne pouvait expliquer autrement. Aujourd'hui l'évolution des sciences notamment a permis d'expliquer cela et donc d'exposer les erreurs de certaines représentations religieuses. Aujourd'hui, même s'il y a un certain dialogue entre les différentes disciplines, les sciences et les philosophies restent sur un domaine qui leur est propre. Cette

confrontation des représentations religieuses aux découvertes scientifiques a, par conséquent, permis aux croyants de recentrer et préciser leur foi et leurs représentations. Ainsi la maturité de la foi se développe pour celui qui accepte de changer ses représentations afin de les rendre plus sensées vis-à-vis de l'évolution des sciences par exemple.

De plus, les représentations religieuses doivent être forgées à partir d'un savoir théologique et affinées par les expériences vécues. Certes, la foi est affaire personnelle, mais l'expérience religieuse est également de l'ordre du savoir. Certaines personnes savent ce qu'est la charité ou la bonté, sont en paix face à l'idée de la mort par exemple et même si elles ne peuvent pas en faire un discours théologique, il s'agit d'une réelle connaissance acquise par leurs expériences de vie. La foi ne peut se limiter à de l'intuitif, il est important aussi de connaître les données essentielles de sa foi. Chaque croyant ne peut être un grand théologien, certes, mais chacun doit pouvoir témoigner de sa foi grâce à des représentations correctes d'un point de vue théologique. Dans le cadre d'une formation scolaire en tous cas, il serait insensé de faire mûrir une foi à partir de représentations contenant des erreurs théologiques.

Des formations proposées ou des ouvrages publiés en paroisse notamment, permettent à tous les croyants d'acquérir une meilleure connaissance de leur foi et ainsi de mieux cibler leurs représentations ou de compléter ou corriger celles déjà présentes. De nouveau, il s'agit d'un pas de plus vers une foi mûre. La maturité de la foi est marquée par la capacité de dire correctement sa foi et de la confronter à ses expériences personnelles ou à celles des autres. Connaître la tradition dans laquelle il s'inscrit permet au croyant de dire et de témoigner d'une foi juste par des représentations correctes. Dire la profession de foi des chrétiens sans comprendre les représentations qui y sont présentes n'est pas signe d'une foi mature et éclairée.

c) Faire mûrir la foi par le dépassement de l'homme

Nous avons jusqu'ici décrit ce qui permettait d'acquérir une maturité de la foi en approfondissant ce qui, naturellement, fait partie des valeurs humaines. Cependant, la foi chrétienne demande à plusieurs reprises d'aller à l'encontre de ce qui semble si évident

pour tous²⁵⁶, elle demande au croyant de devenir réellement lui-même mais, pour cela, il doit accepter le changement. La maturité de la foi s'acquiert aussi au prix de ruptures, de désorientations, de décentrement de soi : certaines représentations doivent être pratiquement entièrement revues pour pouvoir être corrigées.

De la même manière, explique Paul-André Giguère, que l'enfant a besoin de ses parents pour se rassurer face au monde qui l'entoure, le « jeune croyant » cherche, dans la personne de Dieu, celui qui pourra le réconforter dans les moments de difficultés ou d'incertitude. La représentation de Dieu qu'il construit alors n'est autre qu'une représentation d'un Dieu idole, un Dieu auquel il peut faire appel lorsqu'il en ressent le besoin. Il s'agit d'une foi complètement immature, se servant de Dieu. En prenant conscience de cela, le croyant peut alors respecter Dieu en ce qu'il est et non en ce qu'il peut le servir, « passer de se servir de Dieu à servir Dieu »²⁵⁷, ce qui le mènera à revoir sa représentation du Dieu idole pour une représentation d'un Dieu qui désire la liberté et l'autonomie de l'homme.

Chaque croyant vit des moments d'épreuves²⁵⁸ parfois difficiles à surmonter. Chacune de ces épreuves l'ébranle et, d'une certaine manière, le force à revisiter les représentations religieuses qui étaient les siennes. Ces moments d'épreuves vont parfois fortement à l'encontre des représentations religieuses du croyant mais seuls ceux qui témoignent d'une foi mûre peuvent passer ce cap et garder la foi. De même, les représentations religieuses

²⁵⁶ P.-A. GIGUÈRE, *Une foi d'adulte*, p. 129-130 cite par exemple les passages évangéliques suivants : « Si quelqu'un veut venir à ma suite, qu'il se renie lui-même, qu'il se charge de sa croix et qu'il me suive. Qui veut en effet sauver sa vie la perdra, mais celui qui perd sa vie à cause de moi et de l'Évangile la sauvera. » Mc 8, 34-35 ; « Moi je vous dis de ne pas tenir tête au méchant : au contraire, quelqu'un te donne-t-il un soufflet sur la joue droite, tends-lui encore l'autre ; veut-il te faire un procès et prendre ta tunique, laisse-lui même ton manteau. » Mt 5, 39-40 ; « Moi je vous dis : Aimez vos ennemis, priez pour vos persécuteurs. » Mt 5, 44 ; « Vous ne pouvez servir Dieu et l'argent. » Mt 6, 24 ; « Ne vous inquiétez pas en disant : qu'allons-nous manger ? qu'allons-nous boire ? de quoi nous allons nous vêtir ? Ce sont là toutes choses dont les païens sont en quête. Or, votre Père céleste sait que vous avez besoin de tout cela. Cherchez d'abord le Royaume et sa justice, et tout cela vous sera donné par surcroît. » Mt 6, 31-33.

²⁵⁷ P.-A. GIGUÈRE, *Une foi d'adulte*, p. 134.

²⁵⁸ Paul-André Giguère aborde les questions de l'épreuve : l'épreuve de la durée : la nouveauté devient le quotidien et il faut faire face à l'atténuation de l'enthousiasme ; l'épreuve de la vérification : l'intelligence cherche à comprendre la foi ; l'épreuve de l'incertitude : parce qu'elle porte sur les questions les plus fondamentales, l'assurance face à la foi est moindre ; ou encore l'épreuve de la nuit : de par sa nature, la foi est une non-évidence que nous ne pouvons percevoir que par des symboles ou le témoignage de quelqu'un qui a déjà fait cette expérience. P.-A. GIGUÈRE, *Une foi d'adulte*, p. 138.

peuvent être ébranlées par des idées mal ou insuffisamment interprétées²⁵⁹. La capacité de remettre en question ses représentations face aux nouvelles expériences de vie ou de foi et de tenir bon face aux difficultés liées à ces remises en question est le signe d'une maturité dans la foi.

Précisons encore que les représentations sont de l'ordre du symbolique et que les symboles sont essentiels pour une société ou un individu. C'est par des symboles que l'homme peut exprimer des idées ou des sentiments profonds tels que l'amour, la peur, la joie. Très clairement, les religions s'appuient sur ce monde des symboles pour exprimer l'invisible et l'insaisissable. Les représentations symboliques²⁶⁰, par les sacrements ou la liturgie notamment, en sont un exemple clair dans la religion chrétienne. Celles-ci ont une importance particulière mais cette importance n'est pas dans la représentation symbolique elle-même, elle est dans ce qu'elle représente, dans le sens qu'on lui donne. Une célébration faite machinalement, sans être vécue de l'intérieur, ne touche pas le croyant qui négligera dès lors la dimension cultuelle de sa foi. Et pourtant vivre la dimension cultuelle et donc symbolique de la foi témoigne de la maturité de celle-ci.

d) Vers la maturité de la foi

Nous pouvons constater que la maturité de la foi est particulièrement dépendante des représentations du croyant et de leur constante remise en question. Il semble dès lors essentiel que l'enseignant puisse orienter son enseignement afin que l'élève croyant puisse faire évoluer ses représentations et donc faire mûrir la foi qui le fait vivre. Le croyant ne peut se contenter de vivre d'une foi infantile, trop fragile, incorrecte, à la merci du moindre doute. Il n'est pas ici question que chaque croyant devienne un théologien reconnu, un savant ou un grand intellectuel, mais bien de lui donner les clés pour vivre sa foi de la manière la plus juste, la plus sensée possible. Ses représentations religieuses doivent donc

²⁵⁹ Quelle valeur peut-on réellement accorder aux textes bibliques par exemple ? Jusqu'où peut-on se fier aux enseignements de l'Église ? Quelle valeur peut-on donner avec certitude aux préceptes qu'enseignent les parents ou les enseignants ?

²⁶⁰ « L'eau, le feu, la lumière tantôt éclatante, tantôt tamisée, la croix réconciliant le vertical et l'horizontal, mais aussi les thèmes de la naissance et de la renaissance, de la vie ou de l'amour plus forts que la mort » évoque Paul-André Giguère dans P.-A. GIGUÈRE, *Une foi d'adulte*, p. 147.

être des bases solides pour qu'il puisse vivre cette foi en constante maturation et qu'il puisse en témoigner.

André Fossion propose une double approche quant à l'évolution des représentations²⁶¹. Naturellement, la foi progresse selon l'âge, affirme-t-il : le développement intellectuel de la petite enfance à l'âge adulte permet de comprendre les choses autrement. Il serait insensé de proposer aux petits enfants une foi adaptée à une intelligence adulte et inversement. Même si le chemin n'est pas toujours sans retour en arrière ou sans embûches, André Fossion le présente comme une échelle graduée de maturité. Contrairement à cette approche linéaire de progression de la foi, il propose une vision de développement de la foi selon des étapes ponctuelles qu'il dit d'équilibrage de la foi sur les plans intellectuel, affectif et relationnel. Il s'agit de moments particuliers de la vie de chacun, selon les âges et les circonstances, amenant à une prise de conscience et un ajustement de la foi. Cette approche considère que chacun peut acquérir une maturité de sa foi selon sa situation à ce moment-là. Cela n'empêche alors pas un enfant de faire signe d'une authentique maturité dans la foi. Paul-André Giguère poursuit d'ailleurs ses réflexions non pas en parlant de la maturité de la foi au singulier mais bien au pluriel, cette maturité étant différente pour chacun et évoluant selon les situations. « Quels que soient l'âge et la condition d'une personne, tel niveau d'éclairage ou d'articulation de la foi, telle mesure de liberté dans l'adhésion, tel degré de référence à la vie seront requis par telle situation particulière. Faisant face à une autre situation, plus exigeante ou touchant de plus près la question du sens de son existence, il faudra une foi plus éclairée, plus libre plus centrale dans le système de sens, invitant à plus de confiance en Dieu, etc. Et telle personne qui aura eu une foi mûre à telle époque de sa vie sera dite immature lorsque placée dans des circonstances difficiles, elle aura refusé de se remettre en question et de se donner "une nouvelle foi". »²⁶²

3. Les représentations religieuses déficientes

Les représentations religieuses, nous l'avons vu, ont une importance bien particulière pour le croyant et jouent un rôle essentiel dans le renforcement et l'expression de sa foi. Il est

²⁶¹ A. FOSSION, *Les trente premières années. Nouveaux rythmes en catéchèse*, dans *Lumen Vitae*, 63 (2008), p. 19-33 repris dans A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 107-119.

²⁶² P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 71.

certain que les représentations complexes et difficiles de la foi ne peuvent être proposées telles quelles à de jeunes enfants par exemple. Mais, si l'enfant peut se contenter durant un certain temps de représentations faciles et parfois fort imagées ou infantiles, pour tendre vers une foi dite adulte, il est nécessaire de revisiter ces représentations afin de les comprendre et de les corriger ou les compléter pour qu'elles gardent ou retrouvent du sens. Dans le cadre du cours de religion, en ce qui concerne les représentations religieuses, le rôle de l'enseignant, s'adressant à des élèves croyants et des élèves non-croyants, est avant tout de s'assurer de l'exactitude des représentations, des concepts religieux. Quelles que soient les convictions des élèves, l'enseignant est le garant d'une juste connaissance, par tous, des éléments du contenu de foi.

Pour cela, un premier travail consiste à amener les élèves à prendre conscience de leurs représentations religieuses afin qu'ils puissent ensuite se rendre compte de leur valeur théologique. En effet, certaines représentations religieuses peuvent être déficientes, affirme André Fossion²⁶³. Dans le cas des élèves croyants, on ne peut laisser un jeune face à des représentations qui ne pourront continuer à le convaincre tout au long de son existence de croyant. Garder de "mauvaises" représentations, ou des représentations insuffisamment convaincantes, mènera un jour ou l'autre le jeune croyant à rejeter une foi qui ne donne plus sens à sa vie. Il perdrait la foi peut-être uniquement parce que ses représentations religieuses sont erronées. Dans le cas des élèves non-croyants, de "mauvaises" représentations religieuses risqueraient de les confiner dans un rejet de la foi, tombant parfois dans un radicalisme anti-religieux, non justifié par la raison.

André Fossion classe ces représentations religieuses déficientes en quatre catégories : les représentations porteuses d'éléments névrotiques au sens psychologique du terme²⁶⁴ ; les

²⁶³ Voir par exemple A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, dans *Lumen Vitae*, 65 (2010), p. 368-370.

²⁶⁴ André Fossion donne des exemples de ce type de représentations : « Si j'imagine que Dieu passe son éternité à faire le compte de mes « mauvaises pensées », si j'imagine le jugement dernier comme une pesée de mes actions sur une balance, si j'imagine que Dieu est capable de m'infliger, de par sa volonté propre, une torture éternelle à cause de mes péchés, si j'imagine que la maladie qui m'advient est une punition de Dieu, si j'imagine que je dois souffrir pour expier mes péchés et obtenir le pardon de Dieu, si j'imagine que telle demande non exaucée est due au fait que je n'ai pas assez prié, si j'imagine qu'il n'est pas respectueux de recevoir l'hostie dans la main et que toucher l'hostie est réservé à l'ordre sacré du sacerdoce, etc., alors sans doute c'est que je vis la foi dans des représentations empreintes de fonctionnements psychologiques névrosés. » A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, p. 368.

représentations déficientes au niveau cognitif²⁶⁵ ; les représentations religieuses trop étroites de sens²⁶⁶ ; les représentations marquées par un défaut d'inculturation.

La première catégorie porte donc sur la névrose, non pas la névrose des personnes ayant ces représentations mais la névrose portée par la représentation elle-même, la rendant ainsi non-humanisante. Il s'agit en réalité, de processus psychologiques régressifs, infantilisants. Ces représentations empêchent un épanouissement dans la foi et vont même jusqu'à la rendre malheureuse. Pour le croyant qui vit réellement de sa foi, avoir de telles représentations ne peut l'amener à une vie épanouie. On trouve ici un risque d'abandon de la foi lorsque la personne prend conscience de ce malheur amené par ces représentations religieuses. Elles lui imposent finalement plus de peur que de réconfort.

La deuxième catégorie porte sur les déficiences cognitives, sur les représentations qui se trouvent en contradiction avec les développements des savoirs, voire de la théologie elle-même parfois. Certaines représentations vont se voir confrontées à d'autres domaines de l'enseignement comme les sciences. Lorsque celles-ci apportent des informations en lien avec certaines représentations religieuses, il est essentiel de faire correspondre celles-ci. Les représentations qui ne pourraient être relues alors qu'elles sont en confrontation avec ce que la science apporte resteront des représentations vides de sens et qui, à terme, obligeront le croyant à choisir entre la science et la foi.

La troisième catégorie comporte les représentations trop courtes, insuffisantes. Celles-ci ne sont pas névrosées ni erronées mais sont insuffisantes par rapport au message de la foi chrétienne. Il est important que chaque représentation puisse être la plus complète possible. Nous avons dit combien il est essentiel de témoigner d'une foi adulte mais le croyant ne peut témoigner de celle-ci que s'il sait exactement ce qu'elle est. Les questions de ses interlocuteurs ne peuvent rester sans réponse, ses représentations doivent donc être

²⁶⁵ « Par exemple, si je crois que la création s'est déroulée historiquement comme le raconte le récit de la Genèse, si je crois que les récits de la Genèse ont été écrits en premier lieu parce qu'ils arrivent en premier lieu dans la Bible, si je crois que les Évangiles ont été écrits comme un reportage sur la vie de Jésus, si je crois qu'un miracle est un événement qui échappe aux lois de la nature, si je crois que les premières communautés chrétiennes vivaient parfaitement l'idéal évangélique, si je crois que le célibat est intrinsèquement attaché à la prêtrise, etc., alors, je suis tout simplement dans des représentations erronées. » dans A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, p. 368-369.

²⁶⁶ « Par exemple, si je confine la création dans le passé sans voir qu'elle est aussi maintenant et encore à venir, si je comprends l'infailibilité du pape sans en voir les limites ou son enracinement dans un charisme de l'Église toute entière, si je vois la vie chrétienne seulement dans la pratique sacramentelle sans rapport avec la spiritualité, la vie morale, la convivialité communautaire et le service du monde, je suis alors dans des représentations étriquées qui sont en déficit de sens par rapport à une intelligence juste et ample de la foi et de la vie chrétienne. » dans A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, p. 369.

complètes afin de ne pas s'interroger sur ce qui pourrait combler les manques ou de les laisser combler par ce qui pourrait les détruire. Une représentation incomplète est une représentation fragile face au monde.

La quatrième catégorie, enfin, relève du défaut d'inculturation. Il s'agit ici de représentations dépassées, qui ont été pertinentes à un moment donné de l'histoire mais qui ne le sont plus aujourd'hui même si elles restent théologiquement correctes. Il est important ici de prendre conscience que des représentations issues d'un temps d'obéissance à l'ordre divin par exemple, n'ont plus de sens dans un temps prônant la liberté et l'autonomie. Le croyant aujourd'hui ne peut plus se contenter de toutes les représentations d'antan, il est essentiel de les remettre à jour parce que le croyant vit sa foi aujourd'hui et non dans le passé.

Quatre déficiences sont ainsi relevées : « déficit de santé mentale, déficit d'exactitude, déficit d'intelligence organique de la foi et déficit d'inculturation de la foi »²⁶⁷. Connaître ces déficits permet alors de savoir sur quel critère s'appuyer pour corriger ses représentations.

En outre et à propos de la représentation même de Dieu, le psychologue de la religion André Godin a étudié l'influence des parents sur la représentation de Dieu d'un enfant²⁶⁸. Il perçoit deux conceptions insuffisantes, la première qu'il dit incomplète, la seconde qu'il qualifie de superficielle.

Tout d'abord, il met en garde contre l'erreur de penser que « Dieu, dans son immutabilité objective, est une réalité échappant à la considération des variables psychologiques »²⁶⁹. Il est évident selon lui, que la relation qu'un enfant entretient avec ses parents, et particulièrement avec son père, a une influence considérable sur l'image de Dieu qu'il développe en grandissant.

Il prévient ensuite d'une prudence à garder contre la volonté de trop accentuer les influences familiales « au niveau des seules *observances* morales ou religieuses »²⁷⁰. Si une

²⁶⁷ A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, p. 370.

²⁶⁸ Voir A. GODIN, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Tournai, Casterman, 1966.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 11.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 13.

première éducation religieuse est essentielle comme « les prières en famille, la fréquentation des sacrements, l'initiation, même familiale, à la Bible et à la Liturgie, la préparation au mariage, etc. »²⁷¹, celle-ci est inutile si la personnalité de l'enfant n'est pas fondamentalement religieuse afin qu'elle puisse se développer jusqu'à l'âge adulte. Selon lui, quelle que soit l'éducation reçue, ce qui permettra à l'enfant de développer sa foi, c'est « le *sens de Dieu*, plus exactement peut-être les dispositions psychiques fondamentales qui permettront au sens de Dieu de mûrir jusqu'à sa dimension adulte »²⁷².

4. Déconstruction et reconstruction

Le cours de religion n'est bien évidemment pas là pour juger l'éducation parentale reçue par les élèves. Toutefois, selon André Godin²⁷³, une attention à la relation qu'entretiennent les enfants avec leurs parents permet à l'enseignant de mieux comprendre les représentations à propos de Dieu d'élèves qui pourraient être en situation de conflits avec leurs parents et donc d'être prudent dans le travail qui suivra.

De plus, le concept de *sens de Dieu* qu'il aborde montre que l'éveil à Dieu est possible et, si développer ce sens de Dieu n'est pas une préoccupation de la famille, elle l'est de l'enseignant qui proposera la foi à ses élèves.

Afin d'aider leurs enfants à développer une représentation non erronée de Dieu, explique André Godin, les parents doivent avant tout être attentifs à ne pas utiliser Dieu comme un moyen éducatif pour que les enfants soient obéissants²⁷⁴. Cela ne servira qu'à encourager une crainte de Dieu. Et au contraire, il faut encourager une relation personnelle de l'enfant avec Dieu, passant de moins en moins par les parents qui laissent petit à petit la relation à Dieu se construire individuellement. Cette relation doit se construire de manière positive sans quoi elle sera incomplète ou porteuse d'une névrose.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 13.

²⁷² *Ibid.*, p. 14-15.

²⁷³ Voir A. GODIN, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*.

²⁷⁴ La plupart d'entre nous se souviennent certainement d'avoir entendu, voire d'avoir user avec leurs propres enfants des expressions citées par André Godin : « "Si tu ne manges pas ta semoule, tu feras pleurer le petit Jésus !" – "Cesse de te balancer ainsi sur ta chaise !" (L'enfant tombe) "Là, tu vois, le bon Dieu t'a puni" – "Si tu ne joues pas tranquillement avec ta petite sœur, ton ange gardien ira le dire au bon Dieu !" (...) "Ne touche pas au feu, sinon tu iras en enfer !" – "Ne fais pas ces grimaces, ou les cloches vont sonner à Rome !" » A. GODIN, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, p. 16.

Après avoir défini les déficiences possibles des représentations religieuses, André Fossion poursuit sa réflexion et définit le travail à effectuer afin d'améliorer ces représentations : « Tantôt, il s'agira de corriger des représentations, qui portent des traces de névrose. Tantôt, il faudra informer et apprendre pour dépasser des représentations erronées. Tantôt il faudra déployer une intelligence organique de la foi contre des représentations partielles, trop étriquées. Tantôt, il s'agira de mettre en travail les représentations de la foi afin que celle-ci soit éprouvée aujourd'hui encore, dans le contexte culturel qui est le nôtre, comme intelligible, salubre et désirable. »²⁷⁵

L'enseignement doit donc, après avoir ciblé les représentations déficientes des élèves, s'attarder à percevoir de quel type de déficience il est question pour pouvoir les corriger. À nouveau, les représentations ainsi construites par les élèves seront mises à rude épreuve. D'une part, au cours de son existence, le croyant doit, désormais, pouvoir s'assurer de la plus grande "exactitude" de ses représentations pour vivre et témoigner de sa foi. D'autre part, le non-croyant peut s'assurer d'une connaissance juste de la foi qu'il rejette.

Le travail, précise encore André Fossion, devra être à la fois théologique et pédagogique, l'un ne pouvant aller sans l'autre. Il est essentiel de repartir sur des bases théologiques claires et fondées afin de travailler les représentations ainsi déterminées. Il ne s'agit pas simplement de confier cette tâche à de grands théologiens ou à de bons pédagogues, il est essentiel d'avoir de bonnes connaissances théologiques et une réelle fibre pédagogique pour s'y atteler. Il faut corriger ces représentations déficientes, les préciser, les rendre du moins justes pour tous, voire plus significatives pour le croyant.

D'un point de vue théologique²⁷⁶, il est essentiel d'aider les jeunes à percevoir ce qui, dans leurs propres représentations, a du sens. Il est important alors de mettre en évidence le contenu théologique qui est enseigné afin de les toucher et de modifier leurs représentations déficientes pour qu'elles puissent donner davantage de sens à ce qu'ils vivent. Du côté de

²⁷⁵ A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, p. 370.

²⁷⁶ André Fossion donne l'exemple de quatre questions que l'on pourrait travailler théologiquement, ici en pédagogie pour les adultes : « Le plaisir : un péché ou une bénédiction divine ? L'interdit de Dieu : une limite à la liberté ou une condition de liberté ? La révélation : une aliénation-humiliation de l'intelligence humaine ou une mise au monde par l'homme de la Parole de Dieu ? La confession trinitaire : d'une formule abstraite à une représentation signifiante. » dans A. FOSSION, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, p. 371-376.

l'enseignant, suffisamment de connaissances théologiques sont nécessaires pour les amener à des représentations non-déficientes, théologiquement correctes.

D'un point de vue pédagogique, Enzo Biemmi rappelle combien il est impensable de travailler sur les représentations comme on travaillerait sur un système de connaissances scientifiques. De fait, les représentations religieuses influencent l'agir du croyant alors que les sciences sont un ensemble de connaissances n'ayant qu'une emprise minime sur ses actes. Il est donc bien plus difficile de changer les représentations religieuses de quelqu'un si ce qu'on lui apporte n'est que de l'ordre des connaissances et n'intervient pas dans son agir. « Se limiter à accroître chez quelqu'un ses connaissances sur la foi, précise Enzo Biemmi, n'influencera que d'une manière marginale ses représentations religieuses, et donc, son système de valeurs, son système affectif, et par conséquent, sa vie chrétienne. »²⁷⁷ Un enseignement de type magistral semble sinon à exclure, du moins à n'utiliser qu'avec parcimonie.

De la même manière, Enzo Biemmi ajoute que le travail de groupe n'a que peu d'intérêt si ce n'est de permettre à chacun de s'exprimer²⁷⁸ et de faire paraître ses propres représentations.

Cette prise de conscience par l'enseigné de ses propres représentations le laissera davantage ouvert à entendre des éléments nouveaux. Sans cette mise en évidence de ses propres représentations, celles-ci seraient la plupart du temps en intrusion dans le nouvel apprentissage : les accès à une modification des représentations seraient dès lors clos.

Le meilleur enseignement qui soit ne pourra donc que toucher les représentations des croyants, en espérant que les changements opérés sur leurs propres représentations leur permettront de revisiter leur foi, pour la confirmer et l'amener à une plus grande maturité. De même pour les non-croyants, un bon enseignement amènera à une meilleure connaissance des représentations religieuses proposées par la foi chrétienne.

²⁷⁷ E. BIEMMI, *Compagnons de voyage*, p. 140.

²⁷⁸ Je rappelle tout de même qu'Enzo Biemmi travaille dans le cadre de la catéchèse et non dans le cadre du cours de religion tel qu'il est donné en Belgique. De ce fait, il faut être prudent : durant le cours de religion, l'enseignant peut inviter les élèves à partager leur foi mais cela reste une invitation qu'ils sont en droit de refuser.

2. Implications pratiques

Le pédagogue anglais Trevor Cooling²⁷⁹ reconnaît que la foi religieuse est considérée par de nombreux humanistes comme un non-sens dans notre société moderne. Selon lui, il est évident que si l'on pensait Dieu tel que les athées le pensent, aborder Dieu dans l'enseignement serait hors de propos. Pour les humanistes, dit-il, la foi religieuse est non seulement un « fouillis ridicule »²⁸⁰ mais porte en elle quelque chose de toxique citant notamment le biologiste britannique Richard Dawkins qui imagine une société où le 11 septembre n'aurait pas eu lieu ou le politicien Barry Sheerman mettant en garde face aux personnes qui prennent leur foi au sérieux. En outre, Trevor Cooling pointe du doigt les partis politiques qui s'opposent à l'enseignement religieux dans les écoles publiques argumentant que cet enseignement serait à l'origine de l'intolérance.

La vraie question selon lui, porte sur les relations entre la croyance religieuse et la rationalité humaine, permettant ainsi de « *Doing God* » de manière juste dans les écoles. En Angleterre, de nombreux partisans encouragent la présence des « valeurs partagées »²⁸¹ dans les écoles mais Trevor Cooling reste prudent quant à la compréhension de ce que l'on entend par là : sont-ce des valeurs réellement partagées par tout le monde ou des valeurs que l'on pense devoir être partagées par tout le monde ? Selon lui, même les valeurs qui semblent les plus communes peuvent être interprétées de différentes manières. Et, alors que le choix de travailler sur les valeurs partagées partait du principe que celles-ci n'étaient connotées d'aucune idéologie ou religion, ces différentes interprétations, elles, le sont. Malgré une volonté de rester neutre dans l'expression de ces valeurs partagées, leur interprétation est nécessairement influencée par les convictions de chacun. L'Église d'Angleterre a ainsi coloré les valeurs partagées des croyances chrétiennes. « Ce qui est important à propos des valeurs partagées dans l'éducation, précise Trevor Cooling, n'est pas une affirmation fade (...) mais leur interprétation et application (...) dans différentes

²⁷⁹ T. COOLING, *Doing God in Education*, London, Theos, 2010.

²⁸⁰ Trevor Cooling utilise l'expression "ridiculous clutter" (T. COOLING, *Doing God in Education*, p. 23).

²⁸¹ En 1996, un ensemble de communautaires anglais a élaboré une liste de valeurs partagées selon quatre catégories : le soi, les relations, la société et l'environnement.

situations. »²⁸² L'éducation aux valeurs partagées ne peut donc pas être complètement distincte de l'éducation aux croyances : « cela aidera les élèves à comprendre et à explorer les fondements, l'interprétation et la motivation pour maintenir différentes valeurs et leur dépendance à l'égard des croyances »²⁸³. De ce point de vue, l'éducation aux croyances est essentielle.

Dans leur recherche en pédagogie religieuse, les pédagogues Fritz Oser, Paul Gmünder et Louis Ridez s'interrogent à propos du développement du jugement religieux. Ils déterminent cinq étapes²⁸⁴ à ce jugement religieux, chacune séparée de la précédente par une rupture, par l'abandon de quelque chose au profit d'autre chose. Le jugement religieux est défini par un équilibre entre des dimensions religieuses fondamentales bipolaires : « le sacré face au profane ; la transcendance face à l'immanence ; la liberté face à la dépendance ; l'espérance (le sens) face à l'absurdité ; la confiance face à la peur ; la durée (l'éternité) face à la précarité ; le mystérieux inexplicable (le magique) face à l'intelligible fonctionnel »²⁸⁵. Pour chacun, cet équilibre est construit à partir de ses propres représentations religieuses et c'est lorsque cet équilibre est mis à mal par une expérience quelconque que le système des représentations est également remis en question. Le modèle précédent ne permet plus un équilibre de ces dimensions religieuses et de nouveaux éléments sont apportés, une reconstruction des équilibres et donc des représentations est nécessaire pour que tout ne s'écroule pas.

Les "équilibres" de nos élèves sont constamment questionnés par les apports des enseignants et il est important que chaque professeur, et chaque professeur de religion d'autant plus, se rende compte que les élèves n'en sont qu'à une étape intermédiaire de leur

²⁸² T. COOLING, *Doing God in Education*, p. 30.

²⁸³ *Ibid.*, p. 30.

²⁸⁴ « Étape 1 : L'Ultime, quelle que soit sa forme, te protège ou t'abandonne, te donne la santé ou la maladie, la joie ou le désespoir. (...) Étape 2 : On peut influencer la volonté de l'Ultime par des prières, des sacrifices et l'observance de règles religieuses. (...) Étape 3 : L'individu suppose que l'homme est complètement responsable de sa propre vie et de tout ce qui existe dans le monde. (...) Étape 4 : La relation à l'Ultime ne se fait qu'indirectement, l'individu continue à se considérer lui-même comme responsable, mais il se demande désormais quelles en sont les conditions de possibilité. (...) Étape 5 : L'Ultime pénètre de partout les relations et les engagements de chacun de nous et, en même temps, les transcende. (...) » OSER Fritz, GMÜNDER Paul & RIDEZ Louis, *L'homme, son développement religieux : étude de structuralisme génétique*, Paris, Cerf, 1991, p. 23-25.

²⁸⁵ F. OSER, P. GMÜNDER et L. RIDEZ, *L'homme, son développement religieux : étude de structuralisme génétique*, Paris, Cerf, 1991, p. 42.

développement et qu'ils « interprètent les questions importantes de la vie à partir de leur niveau de développement »²⁸⁶.

« Dans le domaine de la foi, explique Enzo Biemmi, former quelqu'un, c'est l'aider à abandonner ou faire évoluer ses précompréhensions religieuses et à en formuler de nouvelles, plus conformes à l'Évangile, à l'expérience humaine et à la culture dans laquelle il vit. »²⁸⁷ André Fossion détermine quatre conditions²⁸⁸ qui permettront aux jeunes d'accueillir la foi ou du moins d'être à son écoute. Tout d'abord, il faut que le message transmis soit intellectuellement plausible mais ne s'imposant pas comme la réponse valable unique à leurs questions. Le cadre dans lequel la foi est proposée aux jeunes doit être porteur, accueillant les jeunes là où ils sont et leur donnant l'exemple d'une vie vécue à la lumière de l'Évangile. Ainsi les témoins ont une part significative dans l'éveil à la foi des jeunes et réaniment la foi aux moments de doute et d'incompréhension. Enfin, les rencontres d'éveil à la foi doivent se faire de manière dynamique, accueillante, intéressante et répondre aux besoins et envies des jeunes.

Comme nous l'avons abordé plus haut, dans sa classe, l'enseignant ne se trouve pas devant des élèves qui n'ont aucune connaissance mais bien devant des élèves qui pensent déjà savoir beaucoup de choses et, par conséquent, une partie de ce qui leur sera enseigné. Quel que soit le choix pédagogique que fait l'enseignant, et même s'il choisit de s'appuyer sur ce que savent les élèves comme base de son enseignement, d'une manière ou d'une autre, il leur transmet comme message : « Oubliez ce que vous savez, méfiez-vous du sens commun et de ce qu'on vous a raconté et écoutez-moi, je vais vous dire comment les choses se passent vraiment »²⁸⁹.

L'intérêt de travailler à partir des représentations des élèves ne réside pas dans le fait de les confronter directement à des représentations plus justes et par conséquent de nier les leurs. Il est essentiel que l'enseignant prenne conscience qu'ils ont déjà de nombreuses représentations et qu'il travaille à partir d'elles. Même lorsque l'enseignant les croit

²⁸⁶ B. WIAME, *Le cours de religion partenaire de l'adolescent dans son développement*, p. 347.

²⁸⁷ E. BIEMMI, *Compagnons de voyage*, p. 139.

²⁸⁸ A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 181-182.

²⁸⁹ Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* (Pédagogies), Paris, Edition Sociale Française, 1999, p. 29.

complètement abandonnées au profit de celles qu'il apporte, les représentations premières des élèves resurgissent à plusieurs reprises : l'élève fait encore une différence parfois importante entre ce qu'il vit et ressent et ce qui lui est enseigné, à l'école par exemple. « Elles font partie, précise Philippe Perrenoud sociologue et professeur honoraire de l'Université de Genève, d'un système de représentations qui a sa cohérence et ses fonctions d'explication du monde et se reconstitue subrepticement, en dépit des démonstrations irréfutables et des démentis formels apportés par le professeur. »

Selon Gaston Bachelard, l'enseignant doit pouvoir se projeter au moment où lui-même ne comprenait pas ce qu'il essaie d'enseigner à ses élèves. Selon lui, lorsqu'un concept devient évident pour quelqu'un, celui-ci a tendance à oublier les difficultés qu'il a lui-même rencontrées, le chemin traversé, parfois difficile, pour saisir ce concept. Si l'enseignant peut se remettre à cette place, celle de l'enseigné, la transmission de la connaissance pourra se faire bien plus aisément. Toutefois, se mettre à la place de l'élève n'est évidemment pas suffisant, les représentations des élèves ne sont, non seulement pas les mêmes que celles de l'enseignant aujourd'hui mais ne sont pas non plus les mêmes que celles qu'avait l'enseignant à leur âge. Il est donc nécessaire de travailler les représentations des élèves, non en les brusquant mais en les rapprochant le plus possible des savoirs à enseigner afin que, finalement, ils ne fassent plus qu'un.

Outre cet aspect pédagogique de l'enseignement à partir des représentations des élèves, Peter Hunter, professeur regretté de plusieurs facultés de pédagogie en Afrique australe, pose une nouvelle question en s'interrogeant sur le contenu à enseigner. « Il affirme, introduit Mark Potterton à la conférence de Peter Hunter, qu'il faut remettre en question les certitudes apparentes de l'Église moderne. »²⁹⁰ Celles-ci doivent, selon lui, être remises en question afin de permettre aux élèves de comprendre la complexité des questions morales en classe et hors de celle-ci. Il est essentiel explique-t-il, de prendre conscience que les élèves qui ont suivi un enseignement catholique, et qui donc ont été encadrés par rapport à cette foi, sont souvent déboussolés lorsqu'ils arrivent dans le monde post-scolaire. Peter Hunter fait référence au père Timothy Radcliffe relevant différentes questions qui, selon lui, sont sources de discorde entre catholiques aujourd'hui. Il formule par exemple les

²⁹⁰ P. HUNTER, *Church Teaching and the Catholic School Leaver*, p. 3 : « Peter Hunter argues that we need to question the apparent certainties of the modern Church ».

questions suivantes : « Les catholiques divorcés et remariés devraient-ils être admis à l'Eucharistie ? Le mariage devrait-il être autorisé pour les prêtres qui le choisissent ? (...) Est-il moral d'utiliser des préservatifs pour éviter le VIH/SIDA ? Le sacerdoce devrait-il être ouvert aux femmes ? (...) »²⁹¹. Le père dominicain en déduit une distinction entre deux groupes de fidèles catholiques pensants : les uns, qu'il nomme les catholiques de communion, regrettent le Concile Vatican II qui aurait fait perdre le sens du monde catholique ; les autres, le Royaume des catholiques, enchantés par Vatican II malgré une moindre mise en œuvre, prônent la liberté, la justice, l'ouverture au monde de l'Église aujourd'hui.

Quelles que soient les convictions de l'élève, et même pour celui qui est croyant catholique, les nouvelles rencontres, personnelles et professionnelles, qu'il fera le confronteront à ses représentations y compris religieuses et ces dernières risquent d'être mises à mal, voire le pousseront à quitter l'Église. De ce fait, il est selon moi d'une part essentiel d'être particulièrement prudent dans le processus que l'enseignant propose à ses élèves et d'autre part nécessaire que ce travail ait lieu afin d'aider les élèves à assurer et assumer leurs propres convictions dans la société d'aujourd'hui. Le souhait de corriger les représentations des élèves ne montre pas une volonté de contrôler leur pensée ou leurs convictions, ni d'imposer à tous une interprétation unique, définie par l'enseignant ou par l'Église. Il s'agit bien d'aider les élèves à trouver leur juste place dans la société avec des opinions propres, construites grâce à leur esprit critique.

Conclusion

J'ai pu préciser l'importance, pour le croyant, de passer d'une foi infantile à une foi adulte afin de vivre cette foi sereinement. Les différents critères menant à cette foi adulte laissent à penser combien les représentations religieuses de chacun jouent un rôle particulièrement important dans cette maturation de la foi. Effectivement, un enfant, ou même un "enfant dans la foi", ne peut être attentif, dès le départ, à tout ce qu'implique le fait d'être croyant. Il est important de partir du début, de l'illumination apportée par les premiers pas dans la

²⁹¹ *Ibid.*, p. 5 : « Should Catholics divorced and remarried be admitted to the Eucharist ? Should marriage be permitted for those priests who choose it ? (...) Is it moral to use condoms to avoid HIV/AIDS ? Should the priesthood be open to women ? (...) ».

foi, et de faire mûrir celle-ci pour pouvoir réellement en vivre et en témoigner. Les représentations découvertes tout au long de ce parcours dans la foi vont constamment être remises en question par le croyant, pas nécessairement pour les déconstruire entièrement et reconstruire tout autre chose mais bien pour déconstruire petit à petit les erreurs perçues et reconstruire ces représentations correctement du point de vue théologique.

Pour le non-croyant, le travail sur les représentations prend un chemin identique même si l'aboutissement est différent. Alors qu'une meilleure compréhension du christianisme et des représentations qu'il véhicule permet à l'élève croyant d'approfondir sa foi, pour l'élève non-croyant cette meilleure compréhension l'amènera, sur un plan intellectuel, à une connaissance plus approfondie de la foi des chrétiens.

L'enseignant d'aujourd'hui qui se trouve devant des élèves ayant chacun des représentations religieuses différentes se sent souvent démuni face à cela. Certains enseignants, à l'extrême, privilégieront alors un rôle très académique, magistral et imposeront un savoir choisi d'avance à des élèves qui ne sont peut-être pas prêts à l'écouter et probablement encore moins prêts à vivre de ce qui leur est enseigné. À l'autre extrême, d'autres enseignants se contenteront d'affirmer combien la foi est affaire personnelle et que, quelles que soient leurs représentations, les élèves ont le droit de vivre leur foi avec celles-là, témoignant eux-mêmes, à l'excès peut-être parfois, de la foi qui les anime.²⁹²

Il est nécessaire de trouver un juste milieu entre ces attitudes et de donner des clés aux enseignants afin de suivre leurs élèves dans ce cheminement à travers leurs représentations. Hans Küng insiste sur la nécessité d'un examen de la foi, notamment dans une approche historico-critique : « une crédulité sans esprit critique aussi bien qu'une incroyance critique peuvent être ébranlées dans leur fausse sécurité par un examen historico-critique. »²⁹³ Aider un jeune à travailler ses représentations religieuses n'est pas une tâche facile pour l'enseignant.

²⁹² En abordant la question du lien entre l'étude historique et critique à propos de Jésus et la foi, Hans Küng relève trois attitudes possibles dont deux d'entre elles pourraient s'apparenter à celles décrites ici. Premièrement, celui qui a une position négative vis-à-vis de Jésus doit éviter de considérer ce refus comme une réponse définitive à la possibilité de foi. Deuxièmement, une attitude positive vis-à-vis de Jésus ne doit pas éviter d'aborder les problèmes et difficultés posés par la recherche. Troisièmement, enfin, l'indifférence quant à la personne de Jésus ne peut constituer un principe. Voir H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 180-181.

²⁹³ H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 177.

Ce travail ne peut s'arrêter à ce stade. Il me semble important d'aller plus en profondeur dans ce qui a été abordé ici, d'un point de vue théorique d'abord et d'un point de vue pratique ensuite.

Les représentations qu'ont aujourd'hui les jeunes sur les questions religieuses leur ont été inculquées par les personnes qui les entourent, elles font partie de la foi qui leur a été transmise. Mais la question de la transmission de la foi doit aussi être éclairée afin de comprendre au mieux ce que sont ces représentations, leur origine et peut-être déjà les raisons de leurs déficiences.

Afin de pouvoir aider les enseignants à faire mûrir la foi ou du moins à développer les connaissances religieuses de leurs élèves, il sera alors nécessaire de faire un état de la question de leurs représentations aujourd'hui. Finalement, quelles représentations religieuses les jeunes portent-ils encore ? Peuvent-ils mettre des mots sur ce qui les fait vivre au plus profond d'eux-mêmes et à quoi ceux-ci correspondent-ils ? D'où viennent ces représentations religieuses ?

Lorsque l'on aborde des concepts religieux, cela ne semble plus toucher la plupart des jeunes, cela ne leur correspond plus. Leurs représentations sont parfois bien loin de ce que l'enseignant tente de leur apprendre : comment peut-on faire émerger ces représentations et tenter de leur apporter les clés pour corriger celles qui seraient "déficientes" ?

À la lumière des déficiences énumérées par André Fossion, je pourrais traiter les informations recueillies auprès des jeunes et trouver comment travailler leurs représentations afin de les aider à grandir dans la foi. Je l'ai dit, il est nécessaire de les aider à partir de leurs représentations pour les faire évoluer, il est inutile de vouloir imposer un savoir, de nouvelles représentations qui vont à l'encontre de leurs convictions et que, même s'ils les étudient pour l'examen, ils n'intérioriseront jamais.

Chacun doit évidemment rester libre dans la foi mais nous pouvons peut-être les aider à déconstruire les représentations qui paraissent aujourd'hui insuffisantes ou incorrectes et les aider à trouver les éléments nécessaires pour les reconstruire, à la lumière de la Révélation. Tout en reconnaissant un possible pluralisme au sein de la foi chrétienne et sans enfermer les croyants dans une foi figée, c'est une fois ces représentations correctes théologiquement que chacun pourra choisir d'y adhérer ou non, de leur donner sens dans son existence ou non.

Partie 3 – Les représentations religieuses des élèves au cours de religion en Belgique francophone

Chapitre I : la question herméneutique au cours de religion

Dans son introduction à l'ouvrage d'Herman Lombaerts et Didier Pollefeyt *Pensées neuves sur le cours de religion*²⁹⁴, Marcel Villers présente ses interrogations concernant l'avenir de la pédagogie religieuse. Alors que la religion, explique-t-il, a été pendant longtemps la réponse à ce que l'on ne pouvait pas expliquer, depuis le 18^e siècle, toute chose touchant même de loin à la transcendance est contestée et nécessite une réflexion théorique. « La vérité, dit-il, est alors comprise comme un événement, le fruit d'une rencontre entre une situation et un sujet. Elle participe du processus d'interprétation. Un texte ne parle pas, c'est le lecteur qui le fait parler à partir de ses questions et de son environnement historique. »²⁹⁵ L'herméneutique joue ici un rôle primordial : le contexte culturel change et contraint à une nouvelle compréhension des textes religieux et de la religion elle-même. « Le christianisme, poursuit Marcel Villers, est une suite d'interprétations du christianisme. (...) Cela ne peut rester sans conséquences sur l'éducation religieuse. »²⁹⁶

La question herméneutique n'est pas une science nouvelle, ni une science uniquement chrétienne. Elle se pratique dans différentes disciplines telles que la philosophie, la psychologie ou la linguistique par exemple. J'aborderai avant tout le travail de celui qui a joué un rôle fondateur dans la compréhension de l'importance de l'herméneutique dans le domaine de la transmission religieuse dans les années 1960-1970 en Europe occidentale, le jésuite français René Marlé²⁹⁷. En effet, dans sa démarche, il insiste moins sur la

²⁹⁴ H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT (dir.), *Pensées neuves sur le cours de religion*.

²⁹⁵ M. VILLERS, *Introduction*, dans H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Pensées neuves sur le cours de religion*, p. 21-22.

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 22.

²⁹⁷ René Marlé (1919-1994) entre, en 1937, au noviciat de la province de Paris de la Compagnie de Jésus. Il étudie à la faculté de théologie à Lyon-Fourvières, à Paris et ensuite à Angers. C'est à la faculté de théologie d'Angers, qu'il commence sa carrière professorale en 1955. Lors du Concile Vatican II, en opposition à l'approche conservatrice de l'évêché, René Marlé participe et anime un groupe de théologiens désireux de

compréhension du récit pour lui-même, comme le font les exégètes par exemple, mais plus sur le sens que le récit peut apporter au lecteur aujourd'hui. Selon lui, former quelqu'un à l'herméneutique, c'est l'aider à construire ses propres outils pour comprendre le récit afin qu'il donne un sens à son existence.

1. Le travail de pionnier de René Marlé dans la transmission religieuse

1. La question herméneutique selon René Marlé : ses inspirations et son essai de définition

L'herméneutique moderne, explique-t-il, s'est développée en même temps que la méthode historico-critique. Pourtant les problèmes qui en ont découlé n'ont pas été tout de suite perçus par ceux qui utilisaient cette méthode. Au contraire, pour les adeptes de cette méthode historico-critique, il s'agissait simplement de l'appliquer avec la plus grande rigueur. C'est Martin Kähler (1835-1912) qui, le premier, a pointé les limites de la méthode historico-critique et donc les premiers problèmes de l'herméneutique moderne. « Dans une conférence tenue en 1892, décrit René Marlé, il dénonçait l'illusion des historiens critiques qui pensent par la science pouvoir rejoindre le Christ réel, vivant, auquel la Bible rend témoignage. Selon lui, au contraire, "le Jésus historique des écrivains modernes nous cache le Christ vivant" de l'Écriture. »²⁹⁸

changements et de modernité. En 1962, il poursuit sa carrière à l'Institut Catholique de Paris et à l'Institut Supérieur de Pastorale Catéchétique dont il fut le directeur de 1975 à 1984. Il ira ensuite à l'université Grégorienne de Rome avant de devenir directeur du deuxième cycle de la faculté de théologie jésuite du Centre Sèvres à Paris de 1986 à 1989. Il collabore alors avec François-Xavier Dumortier durant deux ans avant de lui céder la place de la direction du deuxième cycle. Malgré la maladie des dernières années de sa vie, il travaille encore au Centre culturel et spirituel de Chantilly. Ses auteurs d'intérêts et donc d'études seront principalement Bultmann, Ebeling, Bonhoeffer et Jüngel. Il abordera également Moltman et Pannenberg ainsi que Luther et Calvin.

²⁹⁸ R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique. Les grands axes de la recherche contemporaine*, Paris, Orante, 1963, p. 26.

Les débats autour de la science critique appliquée à la Bible ont été amorcés par le théologien réformé Karl Barth²⁹⁹ qui se demande quelle est « la manière adéquate d'interroger et de laisser parler le texte scripturaire »³⁰⁰. Il n'a pas voulu, loin de là, mettre de côté les apports de la critique historique. Ses reproches portent bien davantage sur la prétention de vouloir expliquer les récits bibliques : la méthode historico-critique n'est qu'une porte d'entrée de ce qui est à interpréter. Karl Barth en revient, dit René Marlé, « à affirmer la prépondérance absolue de ce qui est dit et à entendre par rapport à ma question et à mon discours »³⁰¹. Il ne s'agit certainement pas ici de faire fi de nos propres idées ou représentations, il s'agit de se laisser toucher par les idées et représentations des auteurs. Karl Barth ne cherche pas ainsi à prôner le fondamentalisme mais il donne une priorité absolue à la Parole de Dieu.

Face à ses théories à propos de la question herméneutique, Karl Barth va se trouver confronté à celle de son contemporain Rudolf Bultmann. Pourtant marqués au départ par les mêmes figures, les travaux de ce dernier ont eu davantage d'échos auprès des générations suivantes que ceux de Karl Barth.

Malgré une certaine admiration qu'il lui portait, Rudolf Bultmann a reproché à Karl Barth sa conception de la foi et, plus encore, la méthode utilisée. Selon lui, cette dernière ne laissait pas suffisamment apparaître toutes les subtilités des textes pauliniens, textes particulièrement étudiés par les deux auteurs. Au nom d'un refus d'une certaine critique historique, Karl Barth refuserait, selon Rudolf Bultmann, de se laisser saisir par la transcendance présente dans ces récits.

Formé au sein de la théologie libérale, Rudolf Bultmann insiste en effet sur « la valeur inaliénable du travail scientifique, sur la nécessité de laisser la raison poursuivre, jusqu'au bout, son propre chemin »³⁰². Avant tout exégète, il a pratiqué l'herméneutique avec le souci

²⁹⁹ Karl Barth entame cette réflexion dans la préface de la deuxième édition de son *Römerbrief* en 1921, qui deviendra le point de départ de toute la réflexion herméneutique.

³⁰⁰ R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique*, p. 26.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 30.

³⁰² *Ibid.*, p. 39.

d'être à l'écoute des Écritures. Déjà dans ses premières grandes œuvres³⁰³, les principaux traits de l'herméneutique bultmannienne apparaissent. Il propose ainsi une méthode "analytique"³⁰⁴ et "inductive"³⁰⁵ de la lecture des récits³⁰⁶, principalement des récits évangéliques. Comme Karl Barth, il cherche à se laisser enseigner avant tout par l'objet. L'œuvre de Rudolf Bultmann sera donc marquée pour toujours par le « souci de rigueur scientifique et de radicalité critique »³⁰⁷. Dans son livre *Jesus*³⁰⁸, il pose les bases de ce qu'il considère comme la question herméneutique. Il s'agissait ici, pour lui, d'aborder le Jésus des évangiles, travail de l'exégète, d'une véritable herméneutique. Dès le début de son livre, Rudolf Bultmann annonce la difficulté d'aborder la question historique véritable, étant donné que l'homme fait partie de cette histoire et que l'on ne peut pleinement s'en détacher pour l'étudier. Le Jésus étudié par Rudolf Bultmann doit donc être le plus possible ce Jésus de l'histoire dans laquelle on s'inscrit. Pour cela, complète René Marlé, Bultmann travaille dans un continuel dialogue consistant à se laisser mettre en question par l'histoire elle-même. Mais cette méthode d'analyse purement scientifique a également ses limites et n'apporte, selon l'interprétation qu'en fait René Marlé³⁰⁹, rien de nouveau sur l'homme et son histoire. Convaincu à ce propos d'amener le lecteur à une « rencontre avec l'histoire »³¹⁰, Rudolf Bultmann met en garde de la nécessaire implication du lecteur par un engagement personnel afin de tendre vers une plus grande objectivité. Ainsi, dit-il, « de la vie et de la personnalité de Jésus nous ne pouvons pour ainsi dire plus rien savoir, puisque les sources chrétiennes ne s'y sont pas intéressées, qu'elles sont par ailleurs très

³⁰³ En 1921, Bultmann rédige *L'histoire de la tradition synoptique* (Bultmann Rudolf, *Die Geschichte Synoptischen Tradition*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1921), travail qui sera à l'origine de ce qu'on appelle simplement la *Formgeschichte*.

³⁰⁴ Par la méthode analytique, Bultmann propose de travailler les récits bibliques à partir d'une analyse sémantique. Selon lui, « l'analyse du "contenu" permet de déterminer, à chaque fois, la structure rhétorique, qui, à son tour, permet de déterminer la forme littéraire » (P.-A. STUCKI, *Herméneutique et dialectique*, Genève, Labor et Fides, 1970, p. 159).

³⁰⁵ La méthode inductive de Bultmann fait apparaître avant tout les formes littéraires des récits bibliques ainsi que leurs fonctions. Il garde ainsi une attitude objective dans son analyse littéraire.

³⁰⁶ « C'est-à-dire qu'il n'interroge pas le texte en fonction d'une représentation qu'il pourrait se donner plus ou moins à priori de l'histoire de la tradition synoptique, mais entend partir du texte, dans la diversité de ses éléments, avec l'allure complexe et originale qu'il présente, pour s'élever à une représentation d'ensemble de la tradition synoptique et de son histoire. » R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique*, p. 41.

³⁰⁷ R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique*, p. 43.

³⁰⁸ R. BULTMANN, *Jesus*, Berlin, 1926. Plusieurs fois réédité.

³⁰⁹ R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique*, p. 46.

³¹⁰ R. BULTMANN, *Jesus*, p. 9, cité dans R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique*, p. 46.

fragmentaires et envahies par la légende, et puisqu'il n'existe pas d'autres sources concernant Jésus »³¹¹. Jésus a en effet été un homme de son temps, adressant un message, par la parole, aux personnes de son temps. Ce qu'il a dit et fait ne prend sens que dans le contexte de son époque et ne peut être entendu aujourd'hui que par celui qui se situe dans cette histoire et entre en dialogue avec elle. Cette question reste largement secondaire pour Rudolf Bultmann : ce qui importe ce n'est pas la personnalité mais l'œuvre des grands hommes, leurs enseignements.

Dans les Évangiles, Jésus-Christ est déjà présenté comme un parfait herméneute : « Et, partant de Moïse et de tous les Prophètes, il leur interpréta dans toutes les Écritures ce qui le concernait. » (Lc 24,27). René Marlé constate que souvent le terme "herméneutique" est utilisé au même titre qu' "exégèse" ou "interprétation des textes" mais il donne une définition plus précise de l'herméneutique en parlant de "théorie de l'interprétation" : « En réalité l'herméneutique désigne plutôt une orientation très générale de la recherche, caractérisée par la préoccupation de rejoindre le sens, c'est-à-dire la vérité de n'importe quel objet »³¹². À l'origine, "herméneutique"³¹³ était utilisé uniquement comme un adjectif, on parlait d'*ars hermeneutica* ou de *herméneutikè téchnè* que René Marlé définit comme étant « l'ensemble des chemins par lesquels la signification d'une quelconque réalité peut être rejointe et traduite, en même temps que la réflexion, plus ou moins formellement élaborée, sur ces chemins »³¹⁴. On ne peut en effet, dit-il, s'intéresser à une vérité si l'on ne s'intéresse pas aux différents chemins qui nous permettent d'atteindre cette vérité. Il est tout aussi important de voir par où et comment nous arrivons à une vérité que de trouver la vérité en question. Toutefois, ajoute-t-il, la manière dont on aborde un document influence le type de vérité que l'on y trouvera. René Marlé reprend à Rudolf Bultmann l'importance, dans un texte, de « savoir distinguer "ce qui est dit" et "ce qui veut être dit", et ce qui se lit souvent entre les lignes »³¹⁵. L'herméneutique comme théorie de l'interprétation est donc à utiliser avec prudence : le texte ne dit pas nécessairement ce que l'on voudrait en comprendre.

³¹¹ R. BULTMANN, *Jésus*, p. 12, cité dans R. MARLÉ, *Le problème théologique de l'herméneutique*, p. 48.

³¹² R. MARLÉ, *Herméneutique et catéchèse*, Paris, Fayard-Mame, 1970, p. 10.

³¹³ Étymologiquement, *hermeneuein* signifie *expliquer, interpréter, traduire, exprimer*.

³¹⁴ R. MARLÉ, *Herméneutique et catéchèse*, p. 10.

³¹⁵ R. MARLÉ, *Peut-on savoir ce qu'il faut croire ?*, p. 41.

En outre, si l'on parle d'art lorsque l'on aborde l'herméneutique, rappelle René Marlé, c'est parce qu'il s'agit moins de donner des outils à mettre en pratique que de nous former à imaginer nous-même nos propres instruments, chacun avec ses avantages mais aussi ses limites. La question de la nécessité d'un canon dans le Canon c'est-à-dire d'une règle d'interprétation pour le corpus des livres bibliques est posée notamment par l'exégète néotestamentaire Ernst Käsemann. René Marlé ne répond pas en termes de nécessité : selon lui, la compréhension de chaque dogme ne peut se faire que si on le replace dans le contexte dans lequel il a été élaboré. La Bible, et les écrits liés à la Tradition aussi d'ailleurs, n'ayant pas été écrite par une seule et même personne à un moment donné, une règle unique d'interprétation n'aurait pas de sens.

Vatican II³¹⁶ insiste sur le fait que toute "vérité" n'a pas la même valeur que toute autre, on parle d'une hiérarchie des vérités³¹⁷. Jean XXIII, rappelle René Marlé, souhaitait faire une distinction claire entre la "substance" de la foi et le "véhicule" de la foi : « Autre est le dépôt lui-même de la foi, c'est-à-dire les vérités contenues dans notre vénérable doctrine, et autre est la forme sous laquelle ces vérités énoncées, en leur conservant toutefois le même sens et la même portée »³¹⁸.

³¹⁶ CONCILE VATICAN II, *Décret sur l'œcuménisme Unitatis Redintegratio*, 1964, article 11 : « La manière d'exprimer et d'exposer la doctrine de la foi. (...) En outre, dans le dialogue œcuménique, les théologiens catholiques, fidèles à la doctrine de l'Église, en conduisant ensemble avec les frères séparés leurs recherches sur les divins mystères, doivent procéder avec amour de la vérité, charité et humilité. En comparant les doctrines entre elles, ils se rappelleront qu'il y a un ordre ou une « hiérarchie » des vérités de la doctrine catholique, en raison de leur rapport différent avec le fondement de la foi chrétienne. Ainsi sera tracée la voie qui les incitera tous, dans cette émulation fraternelle, à une connaissance plus profonde et une manifestation plus évidente des insondables richesses du Christ. »

³¹⁷ Par ce concept de hiérarchie des vérités, les chrétiens reconnaissent que toutes les vérités de la foi chrétienne n'ont pas les mêmes valeurs, n'ont pas la même importance que les autres. Gustave Thils représente cela en disant « qu'il y a d'une part un "centre", un "fondement" et, de l'autre, des vérités de moins en moins "centrales", de moins en moins "fondamentales" » (G. THILS, *Hiérarchie des vérités de la foi et dialogue œcuménique*, dans *Revue théologique de Louvain*, 15 (1984), p. 148).

³¹⁸ *Documentation Catholique*, 59 (1962) col.1383, n°1387.

2. L'herméneutique en transmission religieuse : transmettre pour comprendre et comprendre pour transmettre

L'herméneutique trouve un sens particulier à partir du moment où les découvertes sont partagées et enseignées. Il ne suffit pas de comprendre³¹⁹ les subtilités d'un texte, il faut également pouvoir l'expliquer³²⁰ à d'autres. John Meier définissait l'herméneutique comme « la science des règles qu'il faut observer lorsqu'on veut connaître le sens d'un discours et l'exposer à d'autres »³²¹.

Cette définition de l'herméneutique marque le double rôle de tout enseignant : celui qui cherche à comprendre sa matière et celui qui cherche à transmettre cette matière à ses élèves.

Cela prend un sens bien particulier, notamment en herméneutique religieuse. En effet, la compréhension d'un texte religieux par exemple ne peut être complète qu'à partir du moment où l'on cherche à mettre en application son message, à laisser le texte « exercer son action salvatrice »³²².

Alors que l'on reconnaît ainsi la nécessité de la transmission pour une pleine compréhension des événements fondateurs du christianisme retranscrits dans les textes bibliques, le théologien dominicain Claude Geffré insiste également sur le fait qu'« il n'y a pas transmission de la foi sans réinterprétation de l'événement Jésus-Christ »³²³. Afin de pouvoir vivre pleinement de notre foi, celle-ci doit pouvoir nous toucher intérieurement et cela ne peut se faire qu'à partir du moment où l'on se l'approprie, où l'on peut interpréter notre propre existence à la lumière du message du Christ.

³¹⁹ On parle alors de *subtilitas intelligendi*.

³²⁰ À la *subtilitas intelligendi*, le théologien réformé Johan August Ernesti ajoute la *subtilitas explicandi*.

³²¹ D. SIMARD, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Saint-Nicolas Québec, Presses universitaires de Laval, 2002, p. 139, citant J. GRONDIN, *L'universalité de l'herméneutique*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, p. 77.

³²² H.-G. GADAMER, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, traduit par P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio, Paris, Seuil, 1996, p. 330-331 cité dans D. SIMARD, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Saint-Nicolas Québec, Presses universitaires de Laval, 2002, p. 143.

³²³ Cl. GEFFRÉ Claude, *Croire et interpréter*, p. 22.

2. L'herméneutique en pédagogie religieuse

Il est probable que l'une des principales œuvres du Concile Vatican II a été de rassembler les croyants en mettant en lumière le message de l'Évangile, par la recherche d'une foi vive et la proposition d'expériences œcuméniques. C'est notamment pour atteindre ces objectifs, explique René Marlé, que de nombreux ouvrages sont apparus avec l'intention de reformuler le langage de la foi dans notre culture d'aujourd'hui, principalement pour les enfants. Cependant et même si chaque croyant doit pouvoir exprimer sa foi avec ses propres mots, au fil des parutions, les formulations du langage de la foi se sont trouvées plus ou moins riches et plus ou moins maladroites.

Étant donné que la foi n'est pas une suite d'opinions sur tel ou tel élément ou événement mais bien une démarche active, les théologiens Karl Rahner³²⁴ et Hans Küng à sa suite émettent le projet de "formules brèves" de confession. Karl Rahner imagine que ces formules brèves sont tirées du Nouveau Testament et les classe selon trois catégories : les formules plus théologiques c'est-à-dire de l'homme vers Dieu ; les formules plus sociologiques c'est-à-dire de l'homme vers l'homme ; les formules plus futurologiques c'est-à-dire de l'homme vers l'avenir.

René Marlé est assez critique face à cette proposition en disant que même si ces formules sont toujours aussi vraies, elles sont toujours aussi insuffisantes également. Il faudrait donc expliquer ces formules brèves pour qu'elles soient bien comprises mais de telles explications ne pourraient qu'amener des erreurs. C'est particulièrement ici me semble-t-il, que la question de la nécessité de représentations justes que je défends dans le cadre du cours de religion rejoint la pensée de René Marlé : des représentations ou des "formules" insuffisantes ou mal expliquées ne peuvent amener que des erreurs qu'il faut compléter ou corriger.

En outre, en imaginant que l'on s'accorde sur le principe de formules brèves, René Marlé s'interroge sur la manière de garder l'intégrité de la foi dans son intégralité³²⁵. Accepter l'utilisation de ces formules brèves dans la transmission de la foi, ce serait figer la

³²⁴ René Marlé renvoie avant tout à l'article de R. Karl, *À la recherche d'un "abrégé" de la foi chrétienne*, dans *Concilium*, 23 (1967). Il insiste sur le caractère délicat d'une traduction depuis l'allemand vers le français mettant en évidence le contexte allemand justement de la conception de ces essais de formules.

³²⁵ Voir R. MARLÉ, *Peut-on savoir ce qu'il faut croire ?*.

compréhension de la foi selon une interprétation et fermer la porte à la découverte de l'herméneutique.

Ces recherches de René Marlé en pédagogie religieuse amènent à repenser la situation de l'enseignement religieux dans les écoles. Même s'il ne s'agit pas d'y faire de la transmission de foi au premier sens, c'est essentiellement l'idée de René Marlé de ne pas vouloir transmettre une foi figée que je retiens, particulièrement dans le cadre du cours de religion. Et afin que la démarche herméneutique qu'il propose puisse être mise en œuvre, une bonne connaissance de ceux qui suivent le cours, les élèves, est dès lors essentielle.

Chapitre II. L'enquête du CRER (2014-2016)

La volonté de cette recherche étant d'aider les élèves de l'enseignement secondaire supérieur à donner sens à leurs représentations religieuses et cela dans le cadre du cours de religion catholique, j'ai voulu partir de la réalité du terrain c'est-à-dire des représentations religieuses actuelles de ces élèves. Pour cela, il fallait une méthode pour connaître ces représentations. La récolte de ces informations ne pouvait se faire qu'en interrogeant les élèves eux-mêmes. Plusieurs méthodes auraient pu être choisies, mon choix s'est porté sur l'enquête par questionnaire. Comme le précise le psychopédagogue professeur à l'Université de Mons Jean-Pierre Pourtois ³²⁶, l'avantage de ce type de recueil d'informations est essentiellement un gain de temps par rapport à d'autres méthodes. Même si on pouvait lui reprocher de ne recueillir les informations voulues que pour un nombre restreint de sujets, l'échantillon, l'analyse des résultats donne des informations pour l'ensemble de ceux-ci. En outre, cela permettait également de garantir l'anonymat aux participants.

Comme je l'ai dit plus haut, mon enquête a constitué le deuxième chapitre d'une enquête plus vaste. Je vais ici aborder uniquement ce qui m'a amenée à construire cette partie de l'enquête, sur les représentations religieuses donc.

1. Élaboration de l'enquête

La question de départ de mon enquête est : quelles sont les représentations religieuses des jeunes aujourd'hui ? Cette question permettant à ma recherche de percevoir ce que "pensent" les jeunes aujourd'hui et de concevoir une pédagogie leur permettant de corriger les erreurs ou de combler les manquements que l'on pourrait trouver dans ces représentations. Je m'interrogerai essentiellement sur l'approche herméneutique d'une telle pédagogie, à l'écoute de l'herméneutique telle que proposée par René Marlé. Cela permettra de donner des clés de travail aux enseignants qui pourront dès lors travailler sur la

³²⁶ Voir J.-P. POURTOIS et H. DESMET, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (Psychologie et sciences humaines, 176), Liège, Pierre Mardaga, 1978.

déconstruction des représentations erronées de leurs élèves pour une reconstruction correcte.

J'ai toutefois dû affiner ma question, ce que j'ai fait, tout d'abord en m'interrogeant sur la cible de mon enquête : "les jeunes d'aujourd'hui". Désirant que les résultats de mon enquête puissent permettre un travail sur le terrain dans les classes de l'enseignement secondaire supérieur, j'ai défini mes sujets comme étant les élèves actuellement en 4e, 5e, 6e et 7e secondaire. Ce travail d'enseignement portant sur les questions religieuses, j'ai ciblé les élèves participant au cours de religion catholique. Par facilité de langue, il m'a semblé évident que j'interrogerais des élèves suivant les cours de religion catholique en Belgique francophone.

Il a ensuite été nécessaire que je précise les représentations religieuses sur lesquelles j'allais interroger ces élèves. Il est difficile de faire une enquête sur les représentations religieuses qui constituent l'ensemble de la foi, celles-ci étant infiniment nombreuses. Le cadre théorique à l'origine duquel cette enquête a été construite étant la théologie de René Marlé, c'est au cours de l'élaboration du questionnaire que cet affinage a lieu.

À ce stade, je peux davantage préciser ma question de départ : Quelles sont aujourd'hui les représentations religieuses des élèves de l'enseignement secondaire supérieur fréquentant le cours de religion catholique en Belgique francophone ?

L'hypothèse de ma recherche est que les représentations des élèves présenteront des erreurs ou seront incomplètes. Si en effet cela est avéré, les résultats de cette enquête pourront être traités comme matériau dans un travail pédagogique de déconstruction et reconstruction de concepts.

Les différents sujets sur lesquels porte l'enquête ont été essentiellement déterminés par une mise en parallèle du programme du cours de religion catholique et des travaux de René Marlé. En effet, René Marlé est reconnu pour son étude de la théologie herméneutique mais aussi pour son étude de ce qu'il considère être les quatre piliers de la catéchèse : le Credo, le Notre Père, les dix commandements et les sacrements.

Afin que les résultats de l'enquête soient aussi corrects que possible, je ne pouvais aborder l'ensemble de ces questions. Le questionnaire aurait été trop long et les élèves n'auraient pas pris la peine de répondre jusqu'au bout ou, s'ils l'avaient fait, ils auraient répondu aux dernières questions trop rapidement et donc avec moins de réflexion. Il a donc fallu limiter le nombre de questions afin de garder leur concentration jusqu'au bout. Pour cela, j'ai fait des choix.³²⁷

Tout d'abord, vu l'importance donnée par René Marlé au travail herméneutique et la place donnée à l'étude des textes bibliques dans le programme du cours de religion, il a été évident d'accorder une réelle importance à cette question au sein de l'enquête. Ce sont les questions portant sur la place, l'utilisation et la lecture de la Bible qui permettront cette mise en parallèle.

En outre, si l'objectif de ma recherche porte sur le travail des représentations des jeunes dans le cadre du cours de religion, c'est parce qu'il me semble essentiel que chacun puisse se situer comme croyant ou non en connaissant le cœur de la foi qu'il décide de partager ou non. Le credo est par excellence la prière partagée par l'ensemble des chrétiens, reprenant les éléments essentiels de la foi. J'ai dès lors isolé dans cette prière les éléments qui la constituent, ce sont les questions portant sur Dieu, Jésus-Christ et l'Esprit-Saint.

Enfin, les sacrements représentent, selon René Marlé, « une pratique singulière de la foi chrétienne »³²⁸. Il m'a semblé judicieux d'interroger les élèves sur leurs connaissances et la compréhension de ceux-ci. Pour des raisons de longueur de l'enquête, je ne pouvais les interroger sur l'ensemble des sacrements. J'ai alors fait le choix de questionner les élèves au sujet des deux sacrements qui les touchent davantage, le baptême et l'eucharistie.

³²⁷ L'annexe 2 reprend les questions de la seconde partie de l'enquête sur les représentations religieuses. Je ferai toutefois référence aux réponses données à quelques autres questions également. Pour l'ensemble de l'enquête, voir H. DERROITTE, D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL (dir.), *Un cours de religion pour quoi ?*.

³²⁸ R. MARLÉ, *Les quatre piliers de la catéchèse : instructions sur le symbole des apôtres, le Notre Père, les commandements, les sacrements*, Paris, Fayard, 1988, p. 151.

2. Réalisation matérielle de l'enquête

Afin d'avoir un matériau quant aux représentations des jeunes aujourd'hui dans le cadre d'un travail au cours de religion catholique, comme je l'ai dit, le choix de l'échantillon s'est porté sur des élèves de l'enseignement secondaire supérieur. Cet échantillon s'est ouvert aux deux réseaux de l'enseignement en Belgique francophone, toutes régions confondues. Les questionnaires ont été adressés à des enseignants permettant cette variété de répondants, donnant ainsi 1646 réponses. En observant de plus près les répondants, l'échantillon n'est pas proportionnel quant au public scolaire en Belgique francophone mais le nombre important de réponses obtenues est suffisant pour être représentatif d'une certaine réalité. Les conclusions générales sont donc à prendre avec les limites que cela impose.

Après une première rédaction du questionnaire, nous l'avons fait passer à une centaine d'élèves correspondants au choix de l'échantillon. Concernant la partie sur les représentations religieuses, aucune modification n'a été nécessaire.

3. Dépouillement et analyse des questionnaires

Je reprends ici les réponses apportées aux différentes questions de la partie sur les représentations religieuses³²⁹. Pour chaque question, après des données statistiques³³⁰, j'analyserai les résultats pour y mettre en évidence les représentations religieuses que les élèves y ont partagées³³¹.

³²⁹ Une synthèse de l'analyse des réponses récoltées pour ces questions a fait l'objet d'un chapitre de l'ouvrage collectif rapportant les résultats de l'ensemble de l'enquête : H. DERROITTE, D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL (dir.), *Un cours de religion pour quoi ?*.

³³⁰ Les réponses à certaines questions ont pu facilement aboutir à des statistiques sans grand travail préliminaire. D'autres par contre, les réponses aux questions ouvertes essentiellement, ont dû être traitées avec prudence. Sans dénaturer les réponses des élèves, j'ai fait des choix, d'association de termes notamment, afin de pouvoir en tirer certaines conclusions. Je suis bien consciente que d'autres choix auraient pu être faits mais ceux-ci sont les miens, je les justifie au mieux lorsque cela me semble nécessaire.

³³¹ Lors de la présentation des résultats de cette enquête, je citerai certaines réponses données par les élèves. Afin d'en faciliter la lecture, je me suis permis d'en corriger l'orthographe sans toutefois changer le sens de leurs réponses.

1. Question introductive

Q26. À chacun des termes suivants, associez spontanément au minimum un mot, au maximum cinq mots (nom, adjectif, verbe, ...).

DIEU

BIBLE

ÉGLISE

Pour cette première question introductive, j'ai voulu prendre la mesure des représentations des jeunes à propos de « DIEU », de la « BIBLE » et de l'« ÉGLISE ». Comme nous le savons, le fait d'écrire ces termes avec ou sans majuscule change leur sens. Afin d'éviter que cela n'influence les réponses, j'ai donc choisi de les écrire entièrement en majuscule, chacun pouvant ainsi y voir ce qu'il souhaite.

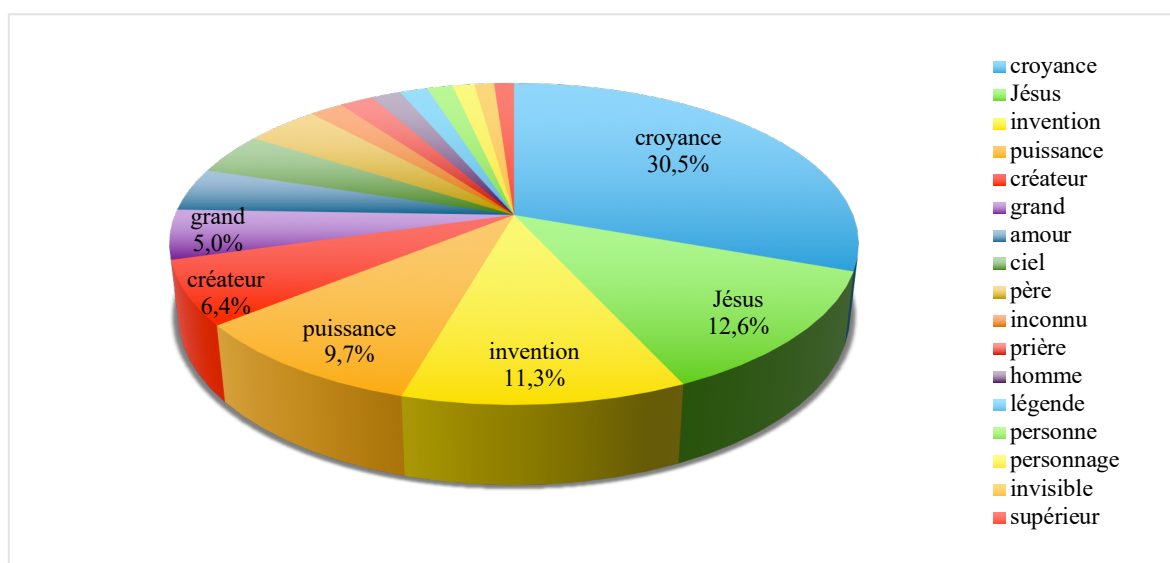
La première demande adressée aux élèves est donc de faire entre une et cinq associations, de quelque nature que ce soit, avec chacun de ces termes. J'ai commencé par corriger l'orthographe des réponses données et fait un premier regroupement pour des réponses d'un même champ lexical ou ayant un sens similaire. Concernant les analyses qui suivent, elles portent soit uniquement sur la première réponse donnée, soit sur l'ensemble des réponses pouvant aller jusqu'à cinq pour un même répondant. En outre, parmi les réponses données, nombreuses sont celles qui n'apparaissent que quelques fois voire une seule fois. Individuellement, elles ne sont pas représentatives mais, dans une analyse fine, en faire complètement fi serait une erreur. Je serai donc la plus précise possible à ce propos dans l'analyse qui suit.

Selon le nombre de réponses données pour chacune des trois propositions, la tendance est la même. Un maximum de jeunes (environ 425) n'associe qu'un seul élément à la proposition faite. Le nombre diminue ensuite pour ceux donnant deux, trois ou quatre réponses pour finalement remonter légèrement avec ceux donnant cinq associations.

Les premières associations (1462 réponses)

Avant de regarder de près les associations les plus fréquemment données par les répondants, je constate tout de même par ce "nuage de mots" ³³² que les associations données moins de dix fois correspondent tout de même à 33,9% des réponses. Cela montre combien les représentations de Dieu peuvent être multiples et variées. On y trouve des associations liées par exemple aux célébrations qui lui sont dédiées, à l'aide et l'espoir qu'il peut apporter, aux guerres faites en son nom, à son aspect physique...

Il est donc primordial de savoir que les représentations de Dieu qu'ont aujourd'hui les jeunes sont complexes et diversifiées. Toutefois, souhaitant en dégager quelques éléments clés, je me concentrerai dans le graphe suivant sur les réponses données plus de dix fois, ce qui correspond à 904 termes.



Première référence à « DIEU », citée plus de 10 fois.

Dans les premières associations faites au terme « DIEU » et revenant plus de 10 fois, le concept de croissance est celui qui revient le plus souvent, presque un tiers des réponses données (30,5%). J'ai associé à ce concept de croissance les termes "croissance", "croire", "foi", "religion" ou "convictions" par exemple. Ce sont les réponses données par les élèves

³³² Le nuage de mots permet de représenter visuellement et proportionnellement les résultats obtenus. L'ensemble des réponses données est repris dans le nuage de mots mais la taille qui leur est accordée est proportionnelle à la fréquence de ces réponses.

indiquant que Dieu est d'un autre ordre que celui de la certitude scientifique, il est de l'ordre de la foi c'est-à-dire de la confiance en quelque chose qui nous dépasse.

Après le concept de croyance, viennent plusieurs réponses que j'ai choisi d'associer à Jésus comme "Seigneur", "Christ", "apôtres", "croix", "fils" notamment. Ce sont des réponses qui touchent de plus ou moins près la personne humaine de Jésus. Pour bon nombre de jeunes aujourd'hui, Dieu ne semble donc pas se dissocier complètement de son fils.

En troisième position, avec 11,3% c'est-à-dire 102 références, c'est le caractère "inventé" qui est le plus souvent cité. J'y ai associé entre autres les réponses "inventé", "imaginaire", "irréel", "personnage fictif", "inexistant", "créé par sa création".

Uniquement par l'association de "puissance" et de "toute puissance", cette caractéristique divine vient en quatrième position avec à peine moins de 10% des réponses données.

Les associations suivantes sont alors celles de "créateur" (6,4%), "grand" (5%), "amour" (4,3%), "ciel" (4,2%), "père" qui, pour cette dernière, est encore citée 37 fois (4,1%). L'idée de "l'inconnu" vient alors à 17 reprises, nous nous en rappellerons plus loin à la question 27 qui aborde la relation qu'ont les jeunes avec Dieu.

La première idée associée à Dieu par les jeunes aujourd'hui, la "croyance", montre que le caractère personnel du choix de croire ou non est primordial, Dieu est associé aux convictions personnelles de chacun. Vient alors la personne de Jésus qui, par son caractère humain, est pour les jeunes plus facile à se représenter que la personne divine. C'est à partir de là que l'on peut percevoir le partage entre, d'une part, les élèves qui ne reconnaissent aucune valeur à Dieu le considérant uniquement comme une invention de l'homme, n'ayant aucune influence sur leur existence³³³, et d'autre part, à peine moins nombreux, ceux qui lui confèrent une importance toute particulière, une puissance qui semble au-delà de l'humain.

L'ensemble des associations (3855 réponses)

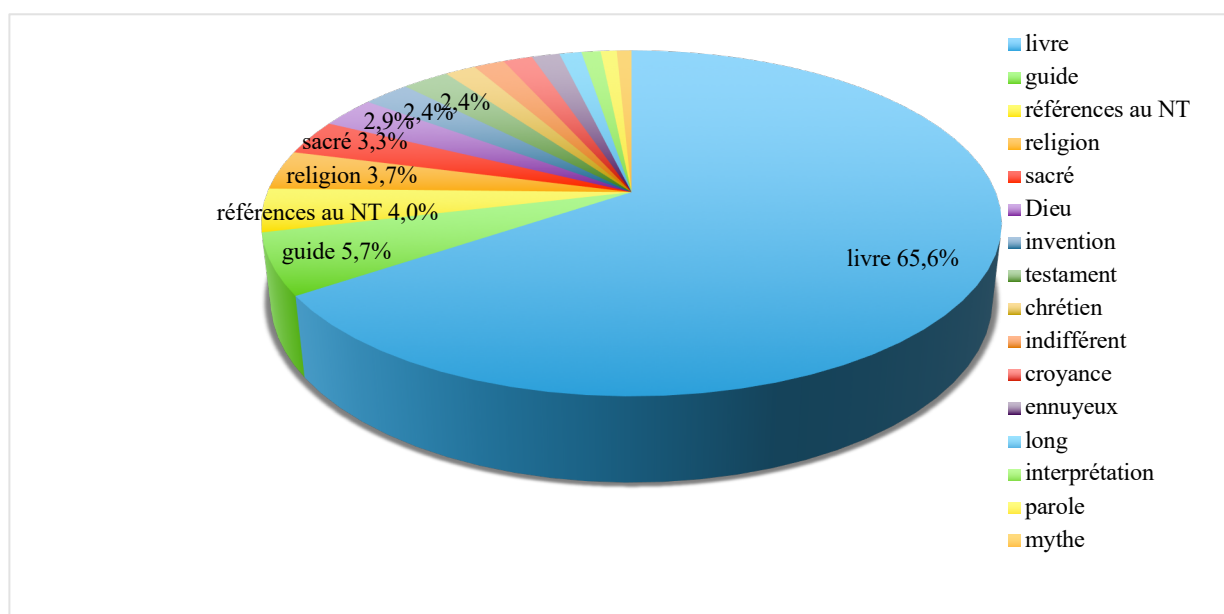
Malgré quelques nuances non significatives dans les chiffres, ce sont les mêmes associations que l'on retrouve le plus fréquemment lorsque l'on tient compte de l'ensemble des réponses données à cette proposition.

³³³ Je reviendrai sur cette possible influence lors du traitement des réponses données à la question 29.

À cette proposition, alors que 12% des élèves n'ont donné aucune réponse, plus de la moitié ont donné une ou deux réponses. Presque 18% en ont donné trois, et seulement 7% et 12% ont donné respectivement quatre et cinq réponses.

Les premières associations (1445 réponses)

Les associations qui ont été faites avec la Bible ont été variées. Parmi les moins fréquentes, citées une seule fois parfois, on trouve quelques références à l'Ancien Testament, au fait que la Bible soit compliquée et difficile à comprendre, ou encore par exemple, qu'il s'agit d'un "livre de propagande que l'Église utilise pour s'enrichir et gagner en puissance" (questionnaire 1391). À nouveau et pour les mêmes raisons que pour la représentation de Dieu, je vais observer les réponses données plus de 10 fois par les élèves. Cela nous laisse donc une analyse sur 1310 réponses.



Première référence à « BIBLE », citée plus de 10 fois.

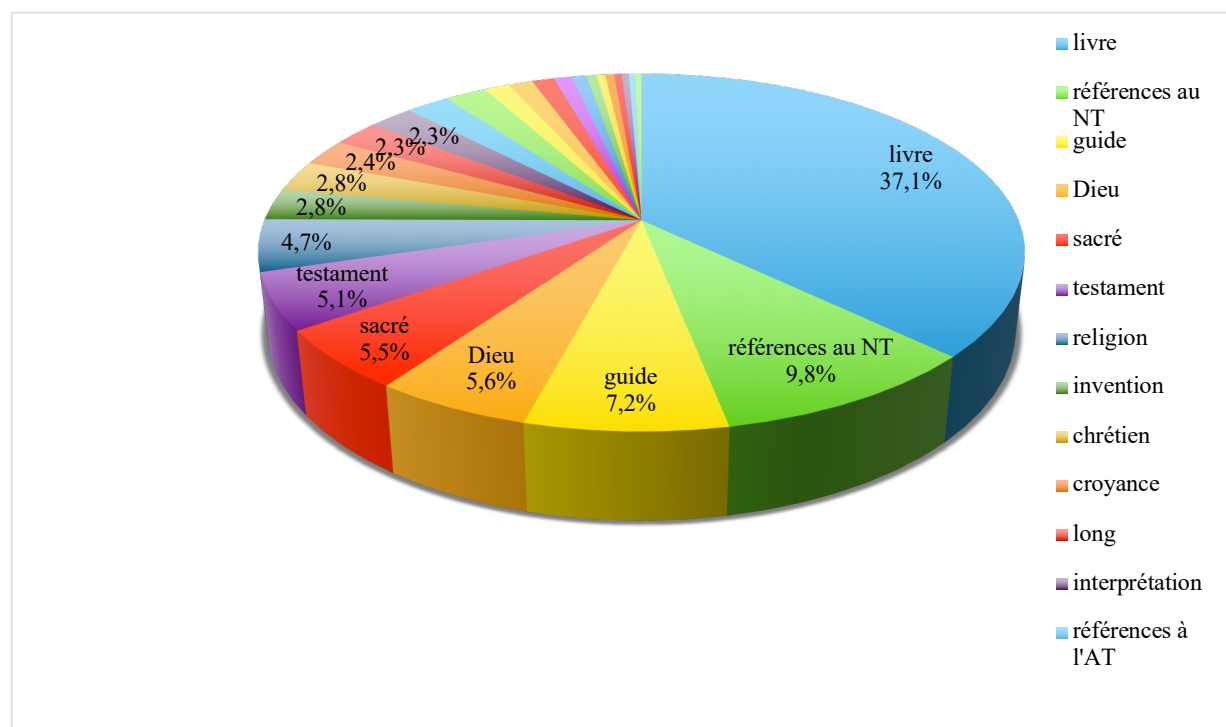
Très clairement et sans surprise, à hauteur de 859 références³³⁴, le terme « BIBLE » est avant tout identifié comme un livre, un ouvrage, un ou des manuscrits, un recueil ou tout autre terme similaire. La notion de guide est présente dans presque 6% des réponses citées plus

³³⁴ Ces 859 réponses correspondent à 59,4% de l'ensemble des réponses données en premier lieu et 65,6% si l'on ne tient compte que des références faites plus de dix fois, toujours pour les réponses données en premier lieu par les élèves.

de 10 fois. J'y ai associé les références de "guide", "enseignement", "valeurs", "messages", "repère", "exemple" ou "marche à suivre" notamment. Diverses associations sont également faites au Nouveau Testament (4%) comme, entre autres, "évangiles", "apôtres" parfois nommés, "paraboles", "disciples", "chapitres" ou "versets". La Bible est ensuite associée à la religion (3,7%) et reçoit un caractère sacré (3,3%) pour ensuite être liée à Dieu (2,9%).

Un éventuel caractère fictif de la Bible est la première réponse donnée par 32 répondants alors que la Bible est considérée comme ennuyeuse pour 19 d'entre eux.

L'ensemble des associations (3575 réponses)



Toutes les références à « BIBLE » citées plus de 10 fois.

Alors que le terme BIBLE est toujours principalement associé à un livre (37,1%), les nuances apparaissent ensuite. Les références au Nouveau Testament sont plus nombreuses et relayent ainsi l'image de guide à la troisième place avec encore 7,2% des réponses citées plus de dix fois. Respectivement au nombre de 177 et 172, les associations faites au terme Bible sont liées à Dieu et à un caractère sacré. Pour 71 jeunes, la Bible est constituée de nombreux symboles ou métaphores. Pour les uns, la Bible est une traduction inadéquate ou mal comprise, pour d'autres, elle nécessite une réinterprétation parfois radicale.

La Bible semble être une fiction pour 89 élèves, trop longue pour 73 d'entre eux, faisant partie du passé pour 66 répondants ou encore ennuyeuse pour 40 d'entre eux (1,3%).

La représentation partagée par les jeunes à propos de la Bible semble donc finalement assez claire : il s'agit d'un livre avant tout. Il s'agit pour beaucoup d'un livre de références, guidant le croyant dans sa vie. Pour plus d'une personne sur vingt, Dieu en est l'acteur principal et à peine moins lui accordent un caractère sacré.

Comme les références à Jésus comptaient pour presque 10% des réponses associées à Dieu, ici aussi ce sont les références au Nouveau Testament qui priment sur celles faites à l'Ancien Testament.

« ÉGLISE »

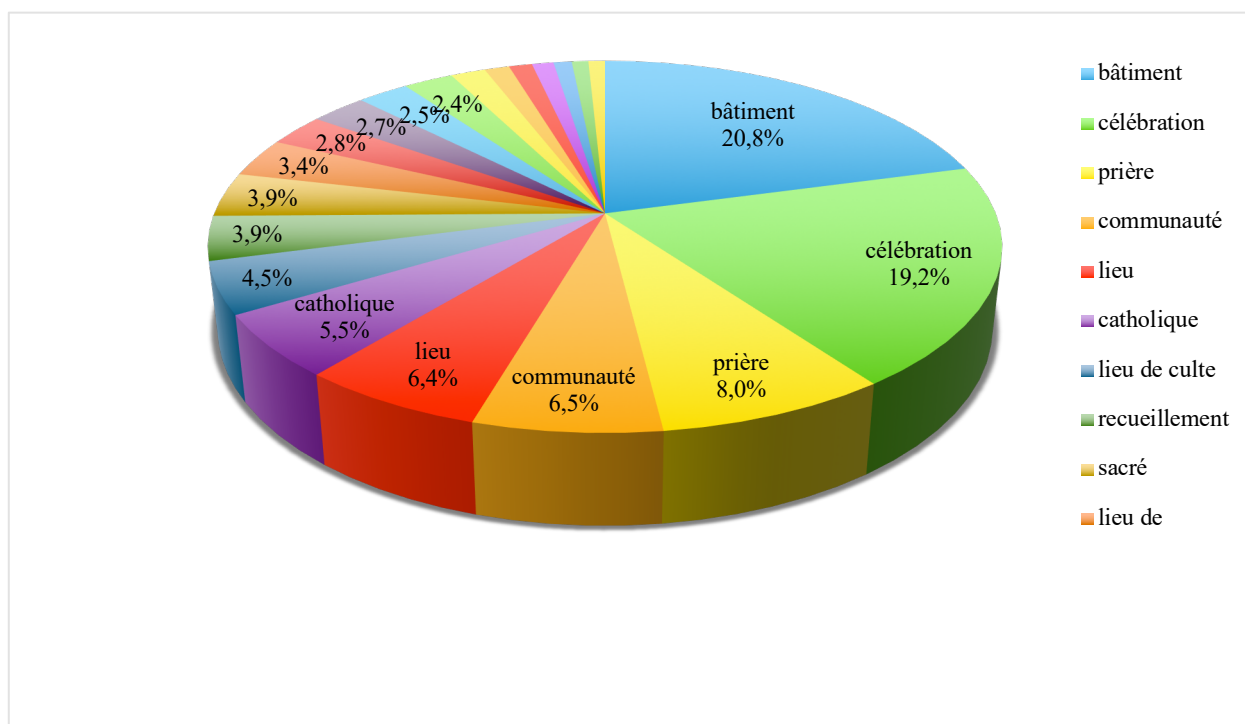


Nuage de mots correspondant aux associations faites par les jeunes au terme « ÉGLISE ».

Le nombre d'élèves n'ayant donné aucune association au terme « ÉGLISE » s'élève à 226 alors que presque le double, 433, donne une seule association. Le nombre de répondants baisse alors à 332 pour ceux qui ont donné 2 réponses, 288 en ont donné 3 et seuls 149 élèves ont donné 4 réponses. On remonte à 218 le nombre d'élèves ayant fait 5 associations.

C'est probablement pour cette notion qu'il était le plus judicieux de le proposer entièrement en majuscule afin de ne pas en influencer le sens : l'église n'est pas l'Église. Cela se confirme dans les réponses données par les élèves.

Les premières associations (1420 réponses)



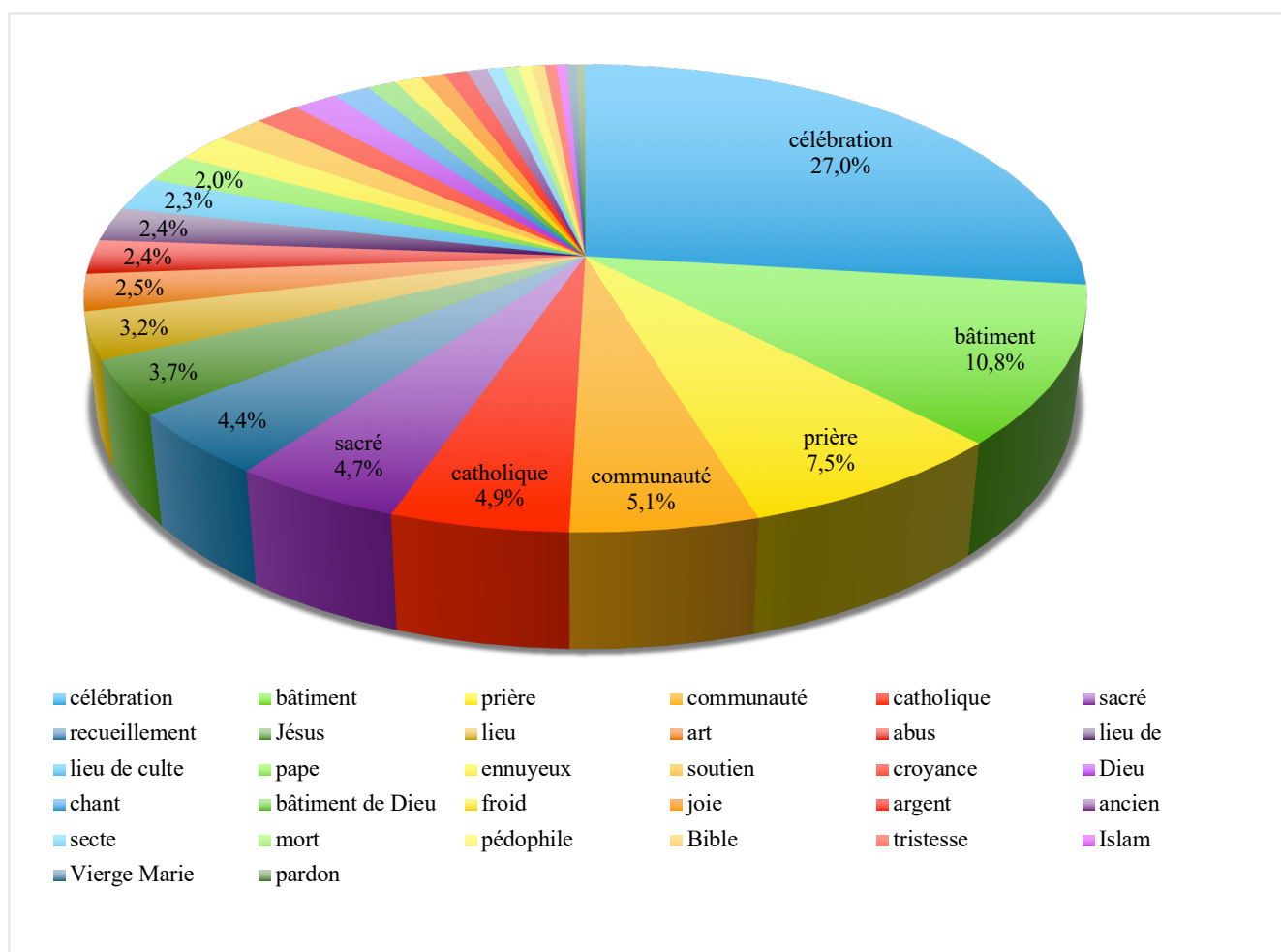
Première référence à « BIBLE », citée plus de 10 fois.

Dans une proportion quasiment identique, la première réponse donnée par les élèves est liée au bâtiment d'une part (20,8%) et à la célébration d'autre part (19,2%), on se trouve bien sur deux champs différents.

Sous l'indication "bâtiment", j'ai regroupé des termes comme "bâtiment", "monument", "construction", "clocher", "simple bâtiment", "bâtiment historique", "tas de cailloux". Sous l'intitulé "célébration", j'ai placé par exemple "cérémonie", "messe", "prêtre", tout ce qui se rapporte à la célébration eucharistique, mais encore entre autres "bougie", "rite" ou "dimanche".

Vient alors la notion de prière (8%) sous laquelle ne sont regroupées que les références directes de "prière", "prier", "prieux" et "moment de prière". De la prière proprement dite et exprimée aussi clairement, j'ai choisi de dissocier les références au recueillement (3,9%) telles que par exemple "recueil", "apaisement", "réflexion", "se ressourcer", "réponses aux questions" ou encore "rencontre avec soi". L'Église en tant que communauté arrive à la quatrième place avec 6,5% des réponses.

L'ensemble des associations (3646 réponses)



Toutes les références à « ÉGLISE » citées plus de 10 fois.

L'observation de l'ensemble des 3646 réponses données indique que les références à la célébration (27%) sont finalement plus nombreuses que les références au bâtiment (10,8%). La prière garde la troisième place avec 7,5% des réponses citées plus de dix fois, tandis que la communauté garde la quatrième place avec 5,1%.

Alors que pour un élève sur cinq la première représentation qu'il se fait de l'ÉGLISE est une représentation du bâtiment, lorsqu'on leur demande une réflexion plus approfondie, c'est la célébration qui prend le dessus. Il est bien probable que le champ lexical du bâtiment qu'est l'église invite à une moins grande variété de réponses que celui touchant à ce qui se déroule dans ce même bâtiment ecclésial. La prière est une image importante liée à l'ÉGLISE pour 7,5% des élèves alors que la communauté ne vient qu'en quatrième position.

Pour la suite du questionnaire, une remarque était nécessaire.

Les questions qui vous sont ici proposées ont comme objectif de nous permettre d'observer vos perceptions de la religion catholique et la pratique de celle-ci.

Dans le cadre de cette enquête, le regard que vous portez sur la religion catholique et donc sur le Dieu des chrétiens nous intéresse, quelles que soient vos propres convictions.

Alors que pour la première question, je souhaitais connaître les représentations des élèves sans aucune influence, pour les questions suivantes j'ai expressément précisé que le Dieu dont il est question est le Dieu des chrétiens. Dans le cadre du cours de religion, ce sont en effet les représentations liées à la religion catholique et la pratique de celle-ci que je souhaite mettre en évidence. Cela n'empêche bien entendu aucunement les élèves de répondre tout en étant en accord avec leurs propres convictions, religieuses ou non, quelles qu'elles soient³³⁵. La diversité des convictions présentes au sein d'une classe sera très enrichissante dans les échanges proposés au cours de religion notamment. Toutefois, lorsque je parle de Dieu dans la suite de l'analyse de cette enquête, il s'agit donc bien, sauf précisions contraires, du Dieu des chrétiens.

2. *À propos de Dieu*

Dans cette section, j'ai voulu prendre la mesure des représentations que les jeunes ont de Dieu. Pour cela, j'ai fait le choix de les interroger à travers trois axes. Le premier axe porte sur la relation qu'entretiennent les jeunes avec Dieu, le second leur demande de se

³³⁵ À la question 66 de l'enquête menée par le CRER, il a été demandé aux élèves de se positionner : « Vous reconnaissez-vous dans l'une des religions, convictions ou philosophies suivantes ? Laquelle ou lesquelles ? ». Voici les résultats à cette question : catholicisme : 42% ; athéisme : 21% ; bouddhisme : 13% ; agnosticisme : 11% ; morale laïque : 9% ; islam : 8% ; protestantisme : 6,5% ; hindouisme : 5% ; judaïsme : 5% ; orthodoxie : 4% ; témoins de Jéhovah : 4% ; anglicanisme : 3%. Nous constatons en additionnant l'ensemble de ces pourcentages que nous dépassons largement les 100%. En effet, cette question laissait la possibilité d'une réponse multiple. Ainsi ce sont 1217 élèves qui ont répondu à la question mais ce sont 1761 occurrences qui sont comptabilisées, certains d'entre eux se reconnaissant donc de plusieurs religions, convictions ou philosophies. Cela correspond aux changements dus à la pluralisation actuelle telle que la décrit Georg Lämmelin professeur de théologie pratique à Heidelberg : « la pluralisation n'affecte pas seulement la coexistence de plusieurs religions à l'intérieur d'un contexte sociétal, mais modifie aussi la religion elle-même. Elle modifie le caractère des convictions religieuses et conduit à un phénomène d'apparition de convictions de foi volontairement choisies et combinées, que la sociologue française Danièle Hervieu-léger a appelé "bricolage" et le sociologue religieux américain Robert Wuthnow "Patchwork religion" » G. LÄMMLIN, *Post-séculier ? À propos du contexte d'une pratique religieuse chrétienne* dans F. LIENHARD, Ch. GRAPPE (Éds.), *Mutations religieuses et laïcité. Une approche théologique*, Zürich, LIT, 2017, p. 149-166 (p. 161).

positionner par rapport à différents qualificatifs à propos de Dieu et le troisième axe, quant à lui, questionne les jeunes sur la place de Dieu dans leur propre vie.

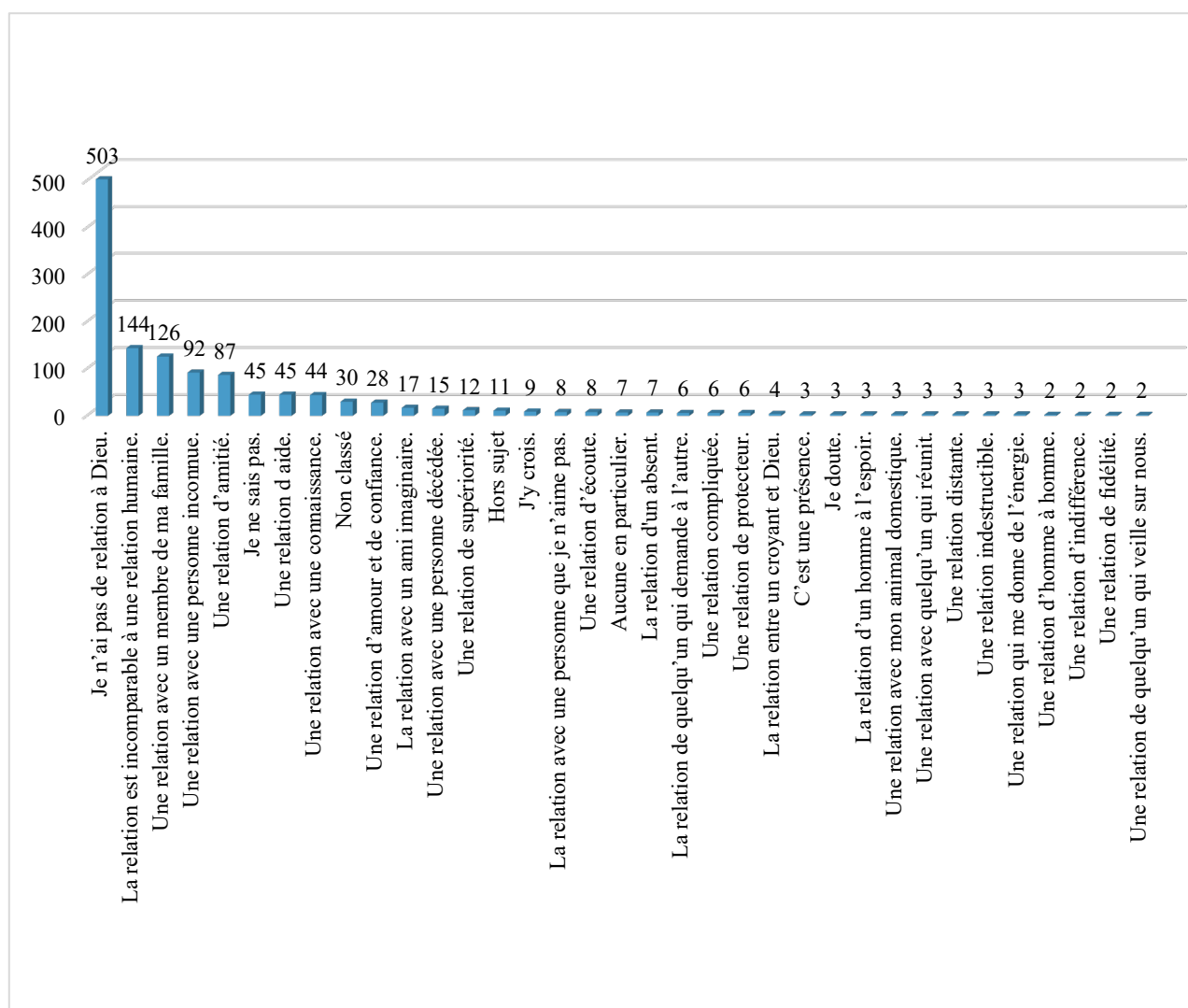
Q27. À quelle relation humaine pouvez-vous comparer votre relation à Dieu ?

Expliquez en quelques mots.

Cette question ouverte souhaite prendre la mesure des représentations de la relation qu'ont aujourd'hui les jeunes avec Dieu. Les réponses données ont été bien nombreuses et variées, j'ai donc cherché à les catégoriser pour pouvoir y donner du sens. Toutefois, si je ne voulais pas dénaturer plusieurs de ces réponses, je n'ai pu toutes les placer dans des catégories préétablies.

Ce sont 1292 élèves qui se sont essayés à répondre à cette question dont 45 qui ont déclaré ne pas savoir à quelle relation humaine comparer leur relation à Dieu et 11 qui ont donné une réponse que j'ai décidé de classer comme hors sujet.

Les réponses n'ayant été données qu'une seule fois et qui, selon moi, n'entraient pas dans une autre catégorie ont été regroupées sous l'intitulé "non classé", il y en a 30.



Comparaison relation humaine / relation à Dieu

Alors que de nombreuses réponses sont a priori semblables à la lecture des premiers mots, l'explication qui suit a parfois été d'un grand secours pour une compréhension plus juste. La réponse la plus fréquente et pourtant la plus ambiguë a été « aucune ». En effet, cela pouvait tout autant signifier que la relation que l'élève entretient avec Dieu n'est comparable à aucune relation humaine parce qu'il n'a pas de relation à Dieu ou, tout à son contraire, parce qu'aucune relation humaine ne peut égaler sa relation à Dieu. Presque 40% des élèves (503) déclarent ainsi ne pas avoir de relation avec Dieu. Lors d'une question ultérieure de l'enquête « Q65. Êtes-vous croyant(e) ? Entre "non, pas du tout" (0) et "oui, vraiment" (10), où vous situez-vous ? », 746 d'entre eux se positionnent à moins de 5/10 quant à leur niveau de croyance dont 429 à 0/10. En tenant compte de ceux qui n'ont pas répondu à l'une de ces deux questions, on peut considérer que les chiffres se confirment : environ 40% des élèves considèrent n'avoir aucune relation à Dieu.

Sans pouvoir le chiffrer avec précision, je constate tout de même que ce n'est pas parce que les élèves répondent ne pas avoir de relation avec Dieu que cela signifie nécessairement que Dieu n'existe pas. Pour l'un, sa relation avec Dieu est la même qu'avec un poisson : "Le poisson reste dans la même pièce que nous mais il n'interagit pas avec nous. Je pense qu'il y a un Dieu mais je n'ai pas de relation avec lui." (questionnaire 86). Pour un autre, sa relation à Dieu est comparable à "la relation que j'entretiens avec le mec de 36 ans qui a trois enfants et deux femmes... si, celui qui habite en Yougoslavie à trois rues du carrefour market ! Vous voyez pas ? Normal, y'a aucune relation." (questionnaire 178).

Sans préciser qu'ils n'ont aucune relation à Dieu, 7,1% des jeunes affirment que cette relation est semblable à celle qu'ils entretiennent avec une personne inconnue.

En deuxième position, pour plus d'un élève sur dix, c'est l'incapacité de comparer leur relation à Dieu qui revient le plus souvent, incapacité due au caractère particulier de cette relation, à son caractère "extra-ordinaire". Certains élèves insistent davantage sur le caractère non physique de Dieu comme celui-ci : "Selon moi, on ne peut pas comparer la relation avec Dieu et une relation humaine car il n'y a aucun contact physique ou visuel avec Dieu alors que dans les relations humaines il y en a. Cependant, il est possible de 'communiquer' avec Dieu au moyen de prières par exemple." (questionnaire 65). Un autre parle d'une "relation discrète. Je suis athée de ce dieu père Noël que certains en font. Je suis athée de ces hommes qui parlent au nom de ce Dieu que moi, je ne connais pas. Et je suis encore athée de ceux qui tuent au nom de ce Dieu. Pourtant je crois fermement en ce Dieu qui veille sur moi et écoute mes prières. Je ne demande pas du retour, car j'ai déjà tant reçu ! C'est pourquoi je le remercie et notre relation n'a pas besoin d'être affichée, divulguée comme certains le font sur Facebook. Plus on a besoin de se montrer, plus on a besoin de se prouver quelque chose à soi-même, n'est-ce pas ?" (questionnaire 81). D'autres encore affirment qu'aucune comparaison n'est possible : "La relation que j'ai avec Dieu est unique, je ne pourrais la comparer avec aucune autre... Il est mon Sauveur, il s'est sacrifié pour moi, personne d'autre ne pourrait faire ça, mais Lui il l'a fait parce qu'il m'aime inconditionnellement." (questionnaire 181) ; "Ma perception de Dieu est quelque chose d'unique à mon avis, je ne pense pas en un mec dans le ciel qui nous surveille, ni le "père de Jésus". Dieu est dans tout et partout, dans ce qu'on voit, ce qu'on entend, ce qu'on sent... aucun rapport avec des relations humaines." (questionnaire 200).

Viennent ensuite à hauteur de 9,7% des réponses données, les comparaisons à une relation avec un membre de la famille. Généralement, c'est à l'un de leurs parents que les jeunes comparent cette relation mais cela peut aussi être une relation avec un grand-parent, un parrain ou une marraine. C'est particulièrement le côté protecteur des parents qui est relevé ainsi que l'écoute, la compréhension, le respect et l'autorité.

Dans le même ordre d'idées, les relations d'amitiés sont également comparées à la relation à Dieu pour 6,7% des répondants.

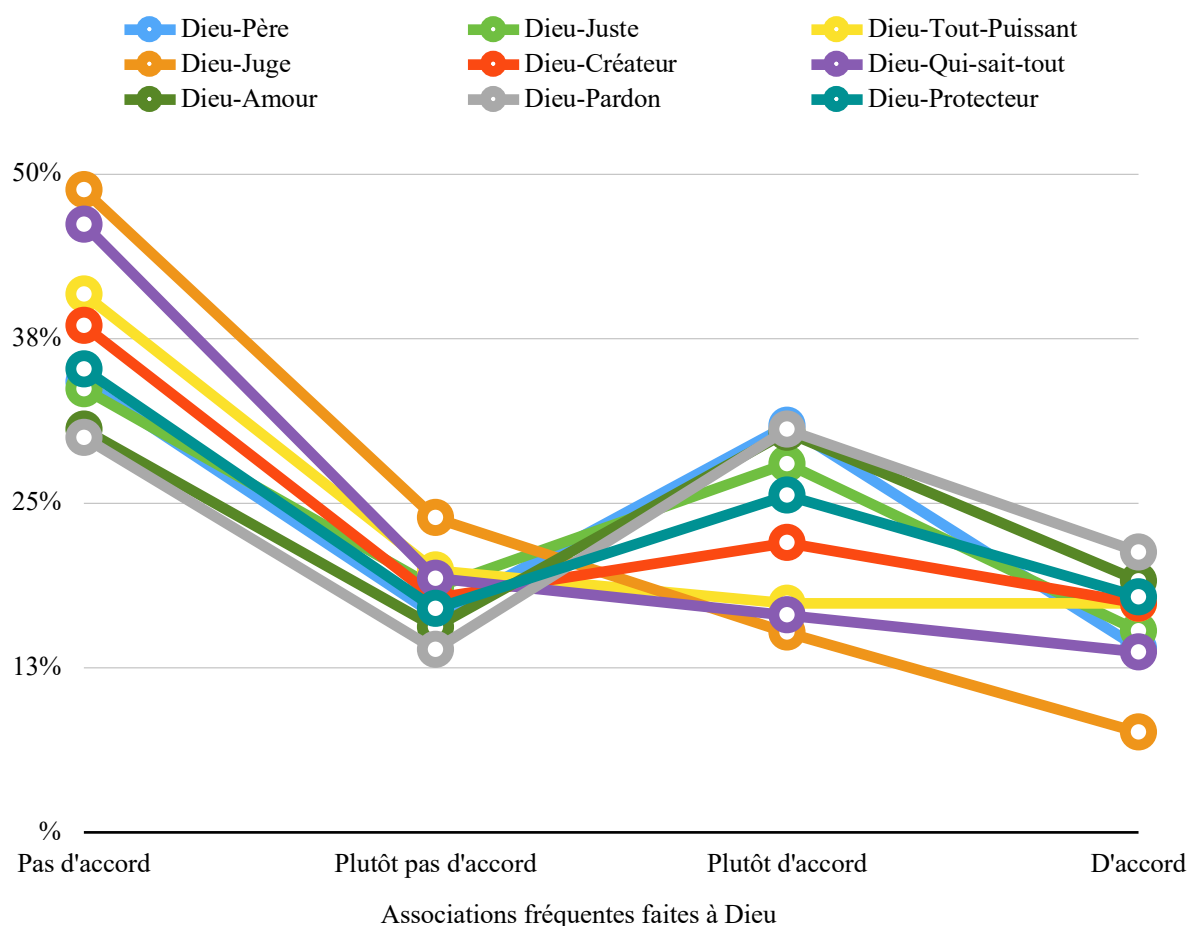
Après une question ouverte sur la relation qu'ils entretiennent avec Dieu, j'ai ici voulu guider la représentation que les élèves ont de Dieu à travers des attributs qui lui sont généralement associés.

Q28. Voici différentes associations que l'on fait souvent avec Dieu.

Indiquez à quel degré vous êtes d'accord avec chacune de ces associations. (Pas d'accord - Plutôt pas d'accord - Plutôt d'accord - D'accord)

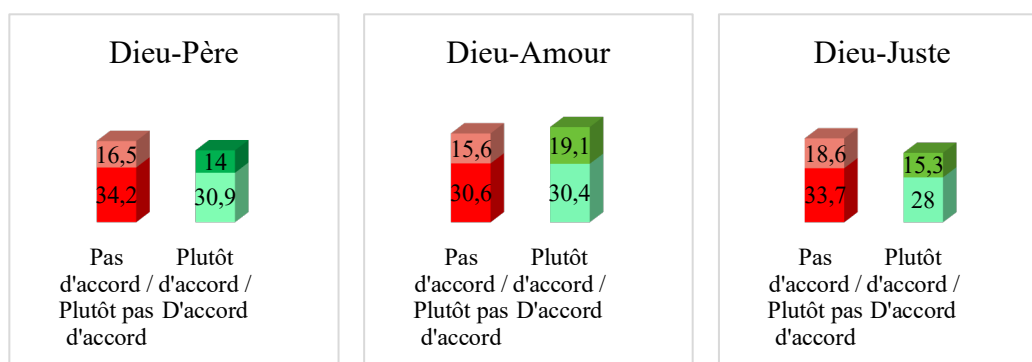
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Dieu-Père	34,2 %	16,5 %	30,9 %	14,0 % ³³⁶
Dieu-Juge	48,8 %	23,9 %	15,2 %	7,6 %
Dieu-Amour	30,6 %	15,6 %	30,4 %	19,1 %
Dieu-Juste	33,7 %	18,6 %	28,0 %	15,3 %
Dieu-Créateur	38,5 %	17,8 %	22,0 %	17,4 %
Dieu-Pardon	30,0 %	13,9 %	30,6 %	21,3 %
Dieu-Tout-puissant	40,9 %	19,9 %	17,4 %	17,4 %
Dieu-Qui-sait-tout	46,2 %	19,3 %	16,5 %	13,7 %
Dieu-Protecteur	35,2 %	17,0 %	25,6 %	17,9 %

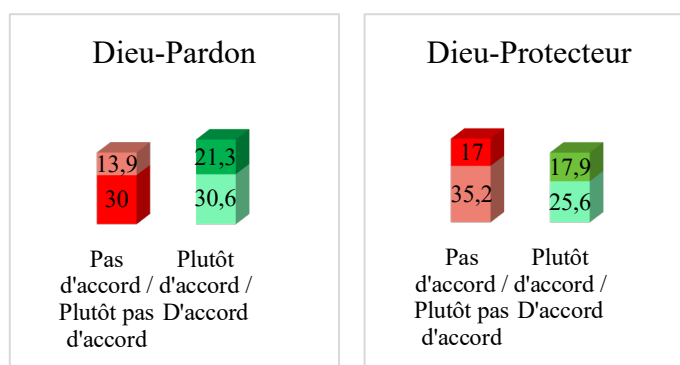
³³⁶ Horizontalement, le pourcentage manquant à l'addition de ces chiffres correspond aux élèves qui ne se sont pas positionnés quant à la proposition.



De manière générale, on peut dire que l'avis est plus tranché dans le désaccord que dans l'accord qui reste plus nuancé.

En cumulant les "pas d'accord" avec les "plutôt pas d'accord" et les "plutôt d'accord" avec les "d'accord", les attributs de "père", "amour", "juste", "pardon" et "protecteur" ont une variabilité entre le "pas d'accord / plutôt pas d'accord" et le "plutôt d'accord / d'accord" de moins de 10%.





Les avis sont donc partagés entre les répondants, dépassant la majorité d'une part vers l'accord, qu'il soit total ou mitigé, pour le Dieu-Amour et le Dieu-Pardon, et d'autre part vers le désaccord, total ou mitigé à nouveau, pour le Dieu-Père, le Dieu-Juste et le Dieu-Protecteur.

Le rejet de l'image paternelle de Dieu³³⁷ se fait de manière assez catégorique (35,8% "pas d'accord" pour 17,2% "plutôt pas d'accord") tandis que l'acceptation de cette même image paternelle de Dieu se fait avec une plus grande réserve (14,7% "d'accord" pour 32,2% "plutôt d'accord"), les avis bien tranchés sont plus marqués dans le rejet que dans l'acceptation. Dans la question ouverte posée précédemment aux élèves, seuls 34 d'entre eux comparaient leur relation à Dieu avec la relation à un père³³⁸ mais lorsque la suggestion de la comparaison leur est proposée, 739 sont prêts à lui reconnaître cette place.

Les attributs de toute-puissance et d'omniscience ont respectivement 63,6% et 68,5% de désaccord. L'attribut de juge est quant à lui rejeté pour la plupart des élèves : la moitié (51%) sont en désaccord avec cette idée à laquelle s'ajoute encore un quart des élèves (25%) qui se déclarent plutôt en désaccord. Seuls 24% des répondants se partagent donc l'accord mitigé (16%) et l'accord (8%).

Presque 60% des élèves s'opposent à la représentation d'un Dieu-Créateur, parmi lesquels 40,2% vont même jusqu'à s'y opposer nettement.

³³⁷ L'association Dieu-Père a pris ses origines dans les Évangiles de par la relation de Jésus à Dieu. Selon Pierre de Loch, cette association prenait tout son sens à une certaine époque où « l'on attribuait au seul sexe masculin, outre le germe de vie, de multiples formes de supériorité » (P. DE LOCH, *Oser être chrétien aujourd'hui*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000, p. 48). Il s'interpelle dès lors sur l'absence de la reconnaissance d'une éventuelle dimension féminine.

³³⁸ Jacques Gagné et Wesley Weber (J. GAGNÉ et W. WEBER, *Honte et représentation de Dieu*, p. 77-93.) se sont interrogés entre autres, sur l'origine de l'image paternelle de Dieu. Ils rappellent la théorie freudienne disant que les représentations de Dieu chez les enfants seraient liées à l'image qu'ils ont de leur propre père. Toutefois, des études plus récentes démontreraient que les représentations de Dieu présentent tant des caractéristiques paternelles que maternelles et les références au père ou à la mère varient selon les cultures, le sexe, la préférence pour l'un des deux parents par exemple.

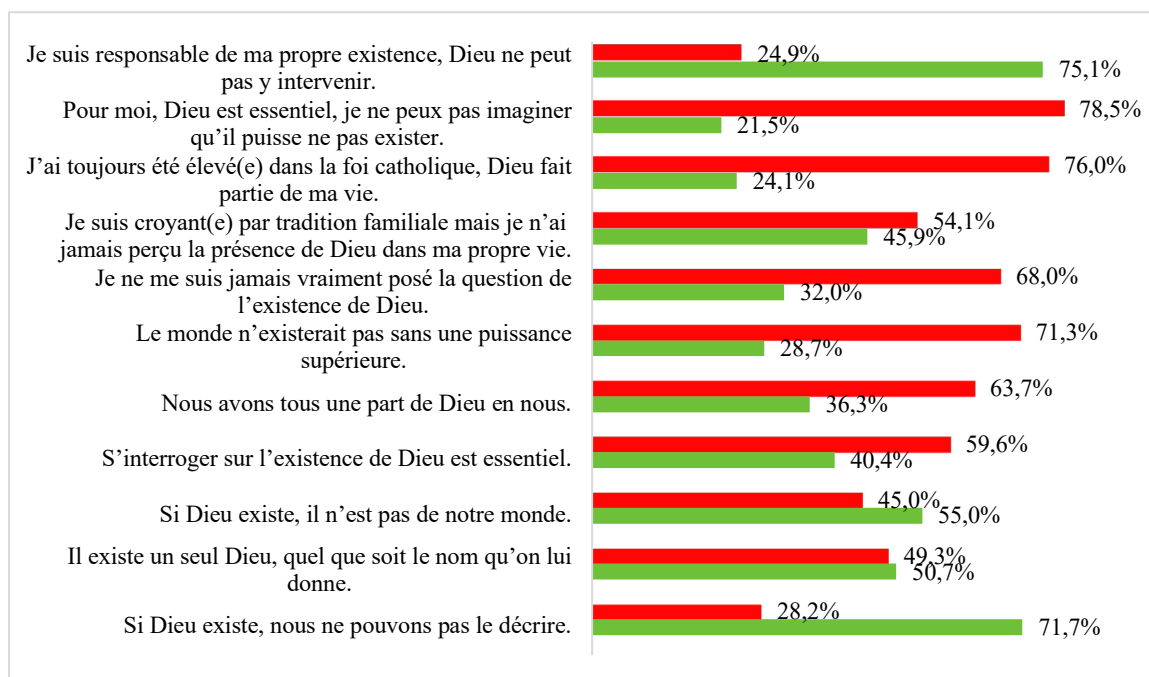
Il est difficile ici de dégager une image de Dieu qui conviendrait à l'ensemble des jeunes. Toutefois, les attributs de juge, de toute-puissance et d'omniscience semblent ne pas correspondre à leur perception de Dieu.

Q29. Voici différentes affirmations. Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec ces affirmations.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis responsable de ma propre existence, Dieu ne peut pas y intervenir.	9,9 %	15 %	29,1 %	46 %
Pour moi, Dieu est essentiel, je ne peux pas imaginer qu'il puisse ne pas exister.	49,3 %	29,2 %	14,9 %	6,6 %
J'ai toujours été élevé(e) dans la foi catholique, Dieu fait partie de ma vie.	44,5 %	31,5 %	18,1 %	6 %
Je suis croyant(e) par tradition familiale mais je n'ai jamais perçu la présence de Dieu dans ma propre vie.	33,6 %	20,5 %	27,4 %	18,5 %
Je ne me suis jamais vraiment posé la question de l'existence de Dieu.	37 %	31 %	20,6 %	11,4 %
Le monde n'existerait pas sans une puissance supérieure.	43,7 %	27,6 %	18,2 %	10,5 %
Nous avons tous une part de Dieu en nous.	37,2 %	26,5 %	26,9 %	9,4 %
S'interroger sur l'existence de Dieu est essentiel.	30 %	29,6 %	29,5 %	10,9 %
Si Dieu existe, il n'est pas de notre monde.	21,7 %	23,3 %	33,9 %	21,1 %
Il existe un seul Dieu, quel que soit le nom qu'on lui donne.	31,9 %	17,4 %	27,5 %	23,2 %
Si Dieu existe, nous ne pouvons pas le décrire.	16 %	12,2 %	35,5 %	36,2 %

Place de Dieu

Voici un graphe cumulant les réponses "pas du tout d'accord" et "pas d'accord" ainsi que les réponses "d'accord" et "tout à fait d'accord".



Place de Dieu

Les jeunes semblent pour la majorité (75,1%) d'accord, voire tout à fait d'accord de dire qu'ils sont eux-mêmes responsables de leur propre existence. Dieu ne semble pas y avoir une place d'acteur.

Le caractère essentiel de Dieu et en même temps la certitude de son existence est affirmée par 14,9% des élèves et cela avec certitude par 6,6% d'entre eux. Il s'agit donc de plus d'un élève sur cinq qui ici se positionne en faveur de l'existence de Dieu.

Le croisement des résultats de ces deux affirmations permet d'aller plus loin.

		Pour moi, Dieu est essentiel, je ne peux pas imaginer qu'il puisse ne pas exister.					
		Sans réponse	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	
Je suis responsable de ma propre existence, Dieu ne peut pas y intervenir.	Sans réponse	100	0	1	0	1	102
	Pas du tout d'accord	3	43	18	27	62	153
	Pas d'accord	3	42	82	89	16	232
	D'accord	1	150	209	80	10	450
	Tout à fait d'accord	1	523	139	34	13	710
		108	758	449	230	102	1647

Tableau croisé : Dieu essentiel / responsable

Que 523 élèves se déclarent pleinement responsables de leur propre vie et qu'ils s'opposent au caractère essentiel de Dieu, à son existence même, cela suit une certaine logique. En opposition à ceux-ci, tout en confirmant leurs réponses à ces deux questions, 62 élèves laissent une place d'acteur à Dieu dans leur vie, lui reconnaissant un caractère essentiel. Mais parmi les 710 élèves affirmant avec certitude que Dieu ne peut intervenir dans leur propre vie, 13 d'entre eux déclarent tout de même que Dieu est essentiel et qu'ils ne pourraient pas imaginer qu'il n'existe pas. Pour ceux-ci, bien que Dieu existe, ce sont eux qui sont responsables de leur vie, sans intervention possible de Dieu. Dans un même ordre d'idées, 43 élèves considèrent Dieu comme n'étant pas essentiel dans leur propre vie mais ils ne se sentent pas eux-mêmes pleinement responsables de leur existence.

Pour les 322 élèves faisant partie des cases grisées du tableau ci-dessus c'est-à-dire pour plus de 20% des répondants, la responsabilité de leur propre vie et l'intervention de Dieu dans celle-ci ne semblent pas liées au caractère essentiel de leur existence.

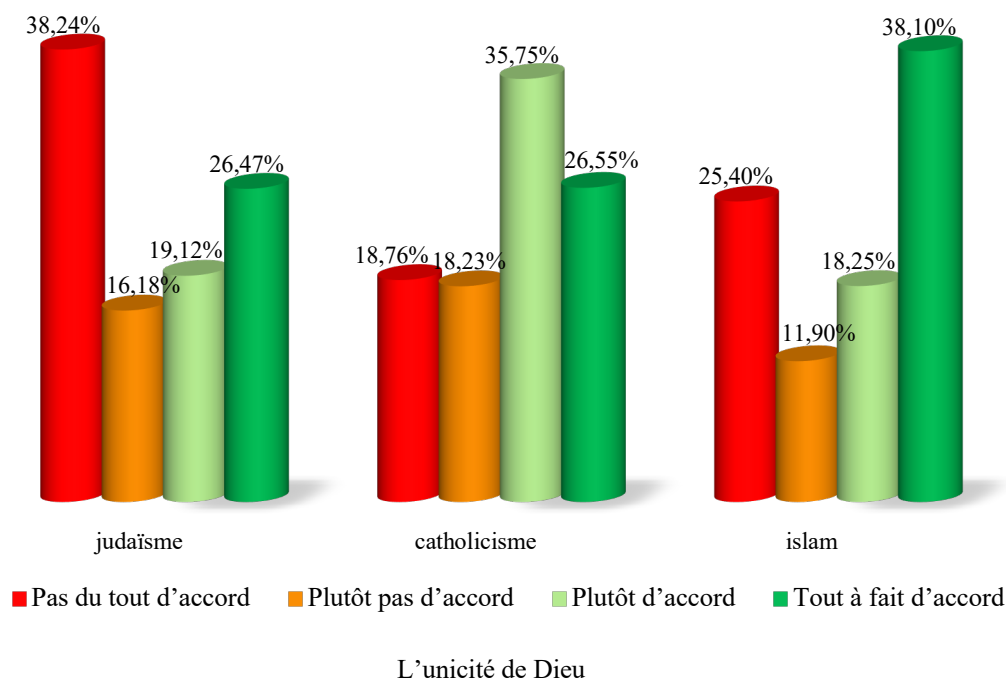
Cela dit, alors que 40,4% des élèves admettent qu'il est essentiel de s'interroger sur l'existence de Dieu, 32% d'entre eux reconnaissent ne jamais s'être vraiment posé la question de cette existence de Dieu.

Presque un quart des élèves (24,1%) reconnaissent que, ayant toujours été élevés dans la foi catholique, Dieu fait partie de leur vie. Toutefois, 45,9% des répondants déclarent être croyants par tradition familiale mais sans jamais avoir perçu la présence de Dieu dans leur vie.

Plusieurs propositions abordant l'existence de Dieu ont été proposées aux élèves. Un peu plus d'un quart des jeunes (28,7%) sont d'accord pour reconnaître que le monde n'existerait pas sans une puissance supérieure. Il n'était pas ici question de préciser que cette puissance serait considérée comme un dieu ou même appelée comme tel.

Alors que 36,3% des élèves, c'est-à-dire plus d'un élève sur trois, affirment que nous avons tous une part de Dieu en nous, 55% pensent que si Dieu existe, il n'est pas de notre monde.

Les élèves se répartissent de manière équivalente³³⁹ quant à l'idée qu'il n'existe qu'un seul Dieu et cela quel que soit le nom qu'on lui donne. En observant les réponses à cette proposition uniquement des étudiants qui se déclarent juifs, catholiques ou musulmans, j'obtiens le tableau suivant.



Pour ceux qui se déclarent de l'une de ces trois religions monothéistes, la représentation d'un Dieu « commun » varie selon leur conviction. Alors que plus de 38% des juifs s'y opposent nettement et plus de 16% ne semblent pas y adhérer, la tendance est inversée pour les musulmans. Ceux-ci s'y accordent totalement à plus de 38% et de manière plus modérée à plus de 18%. Pour les catholiques, la tendance est plutôt d'affirmer (62,35%) effectivement qu'il n'y aurait qu'un seul Dieu, quel que soit le nom qu'on lui donne. Globalement, à peine moins de 60% des élèves se reconnaissant juif, catholique ou musulman partagent la représentation d'un Dieu commun à tous, même s'ils lui donnent un nom différent.

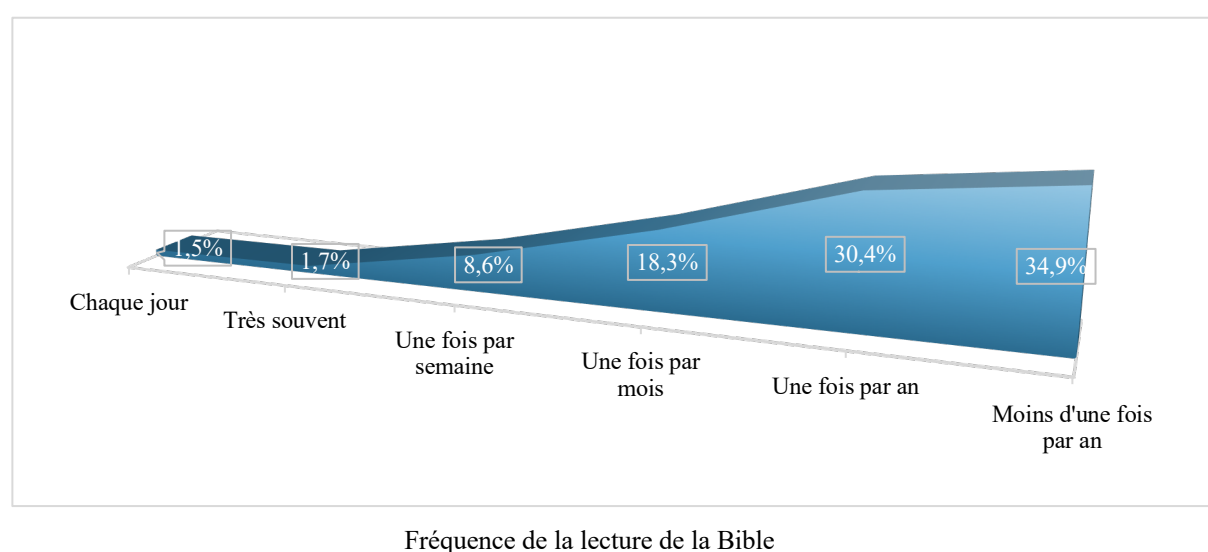
³³⁹ Même si les chiffres montrent 50,7% des élèves d'accord avec cette proposition contre 49,3% de désaccord, ils ne se répartissent pas de manière équitable lorsque l'on va voir les nuances possibles. En effet, 31,9% des répondants sont en désaccord total alors que 17,4% se situent dans un désaccord mitigé. Concernant l'accord à cette proposition, l'écart est moins grand : 23,2% de total accord pour 27,5% d'accord mitigé.

En outre, seuls 28,2% des jeunes déclarent que si Dieu existait nous pourrions le décrire, mais cela ne signifie pas qu'ils décriraient Dieu de la même manière. À l'évidence, il semble inconcevable d'imaginer proposer une représentation, d'autant plus une représentation physique, que partagerait l'ensemble des jeunes.

3. À propos de la Bible

Q30. À quel rythme avez-vous l'occasion de lire ou entendre un texte biblique ?

Un commentaire à ce propos ?



Parmi les 1569 réponses reçues à cette question, le constat semble clair : la courbe est inversement croissante à la fréquence de lecture ou d'écoute de textes bibliques. Et ce sont jusqu'à 34,9% des élèves qui affirment être en contact avec les textes bibliques moins d'une fois par an. Je me permets de rappeler ici que les élèves ayant répondu à ce questionnaire suivent tous le cours de religion catholique au moins, au moment de l'enquête, depuis six mois environ et pour la plupart depuis plusieurs années.

Lors de l'enquête réalisée auprès des professeurs du cours de religion en 2013³⁴⁰, il était demandé à ceux-ci de citer les trois compétences qui leur semblaient les plus importantes. La compétence disciplinaire « Lire et analyser les textes bibliques » (C.D. 1) est citée par 55% des enseignants.

³⁴⁰ Voir H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*.

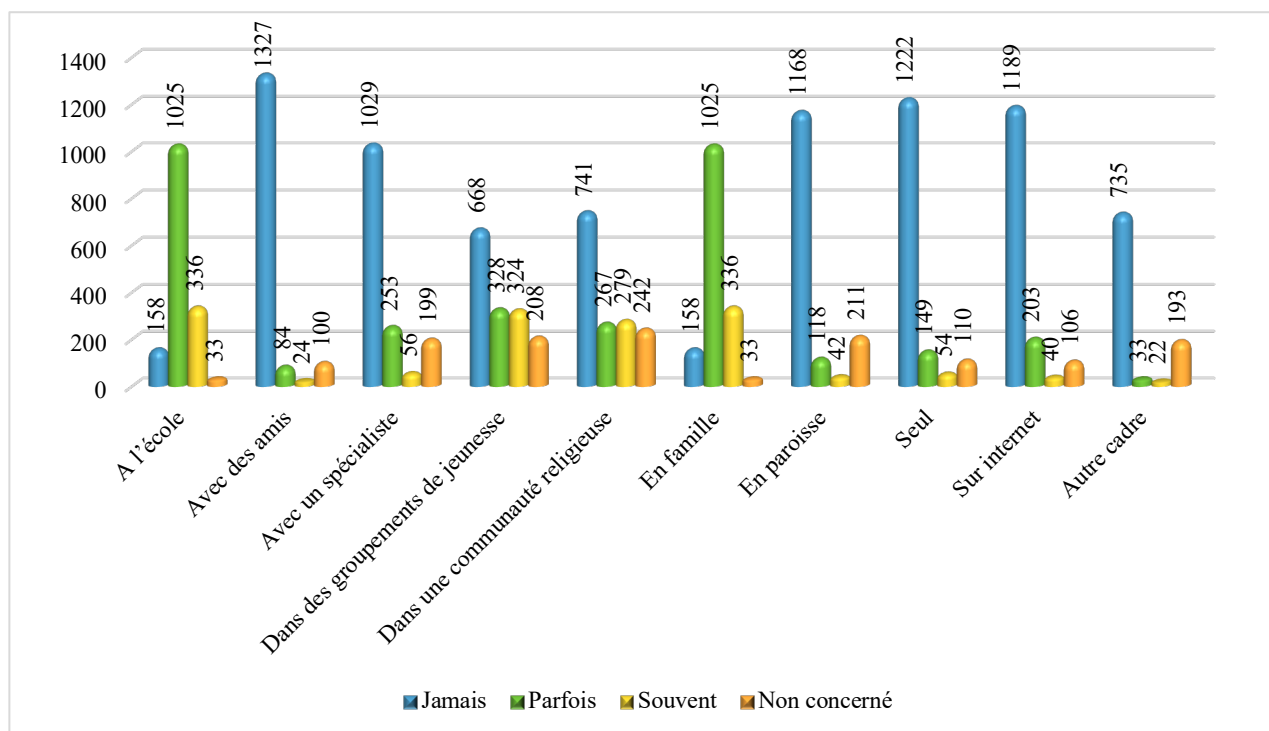
Parmi les élèves qui ont jugé bon de laisser un commentaire à cette question, certains précisent la fréquence : « une fois tous les trois mois » ou « deux fois par mois » par exemple. Mais il s'agit pour la plupart de préciser les circonstances durant lesquelles ils ont un contact avec les textes bibliques. Déjà ici, 245 élèves précisent que c'est à l'école qu'ils sont mis en contact avec les textes bibliques. Alors que 99 d'entre eux annoncent entendre des textes bibliques lorsqu'ils vont à l'église sans donner d'autre précision, 104 jeunes disent y aller pour célébrer des sacrements, parfois leur propre communion, et 49 lors des fêtes religieuses, essentiellement celle de Noël ou de Pâques. Trois élèves précisent aller à la messe parce qu'ils sont eux-mêmes organiste ou animateur de la chorale. Trois jeunes encore disent lire et entendre des textes bibliques lors de leur catéchèse.

C'est lors de messes particulières, souvent précisées comme étant des messes de souvenirs aux défunts que 17 jeunes disent entendre les récits de la Bible. Pour 14 élèves, ce sont les messes dans leur mouvement de jeunesse qui leur donnent l'occasion d'être en contact avec ces récits, pour 14 autres, c'est en famille, souvent avec les grands-parents, qu'ils les lisent ou les entendent. Les médias sont également un lieu permettant d'entendre les textes bibliques soit lors de messes télévisées ou diffusées à la radio (10) soit même déclarent quatre élèves, dans les films.

Ce sont 42 élèves qui justifient le fait de ne jamais être en contact avec la Bible précisant qu'ils ne vont jamais à l'église (17), qu'ils ne sont pas croyants (13), voire pas catholiques (6) ou s'affirmant musulmans (6).

La question suivante permet de préciser ces occasions de mise en contact avec les textes bibliques.

Q31. Dans quel cadre avez-vous l'occasion de lire, écouter, travailler des textes bibliques ?



Lieux de lecture de la Bible

Selon ces résultats, le peu de contact avec les textes bibliques se confirme chez les jeunes. Seuls l'école et le milieu familial semblent permettre aux jeunes de lire ou entendre un texte biblique.

	jamais	parfois	souvent	non concerné
À l'école	10,2 %	66,1 %	21,6 %	2,1 %
Avec des amis	86,4 %	5,5 %	1,6 %	6,5 %
Avec un spécialiste	66,9 %	16,5 %	3,6 %	13 %
Dans un groupement de jeunesse	43,8 %	21,4 %	21,2 %	13,6 %
Dans une communauté religieuse	48,4 %	17,4 %	18,3 %	15,8 %
En famille	10,2 %	66,1 %	21,6 %	2,1 %
En paroisse	75,9 %	7,7 %	2,8 %	13,7 %
Seul	79,5 %	9,8 %	3,5 %	7,2 %
Sur internet	77,4 %	13,2 %	2,6 %	6,9 %
Autre cadre	74,9 %	3,4 %	2,2 %	19,6 %

Alors que 10,2% des élèves déclarent ne jamais lire la Bible dans le cadre de l'école, 66,1% d'entre eux reconnaissent que cela arrive parfois et 21,6% répondent que cela se produit souvent. Malgré qu'ils suivent le cours de religion catholique, 2,1% des répondants se disent non concernés.

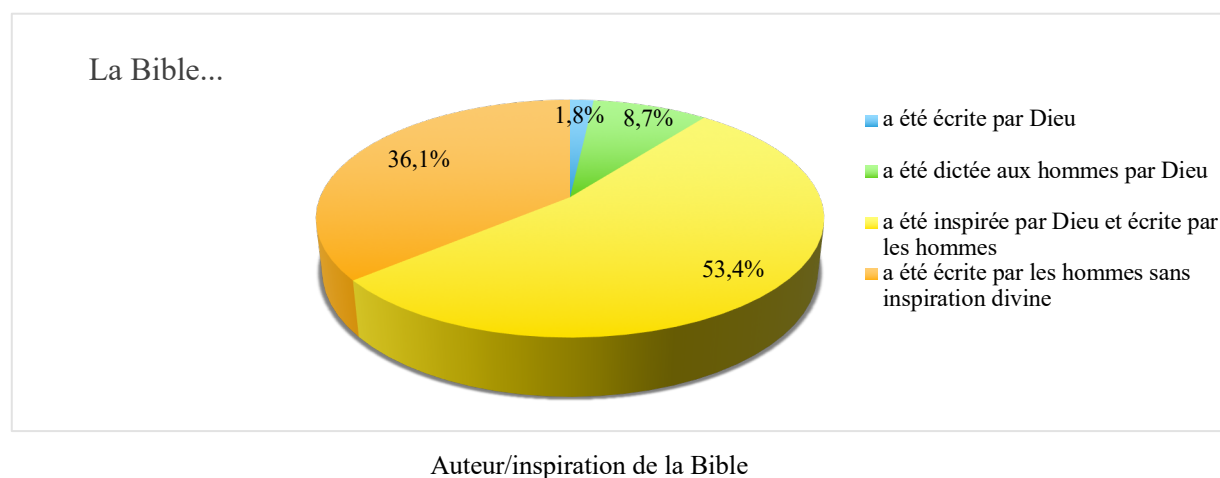
L'école (21,6%), les groupements de jeunesse (21,2%) et la famille (21,6%) sont les lieux où la Bible est lue ou entendue le plus fréquemment. Par contre, ne sont pas favorables à la découverte des textes bibliques le cercle d'amis (86,4%), la solitude (79,5%), le réseau internet (77,4%) ainsi que la paroisse (75,9%)³⁴¹.

Q32. Y a-t-il d'autres occasions, d'autres moments ou d'autres cadres dans lesquels il vous arrive d'ouvrir, de lire ou d'écouter la Bible ? Si oui, pourriez-vous les préciser ?

Ce sont seulement 109 élèves qui répondent ouvrir, lire ou écouter la Bible dans un autre cadre mais leurs précisions ne font que répéter leur réponse aux deux questions précédentes.

Q34. Selon vous, la Bible...

- ☐ a été écrite par Dieu.
- ☐ a été dictée aux hommes par Dieu.
- ☐ a été inspirée par Dieu et écrite par les hommes.
- ☐ a été écrite par les hommes sans inspiration divine.

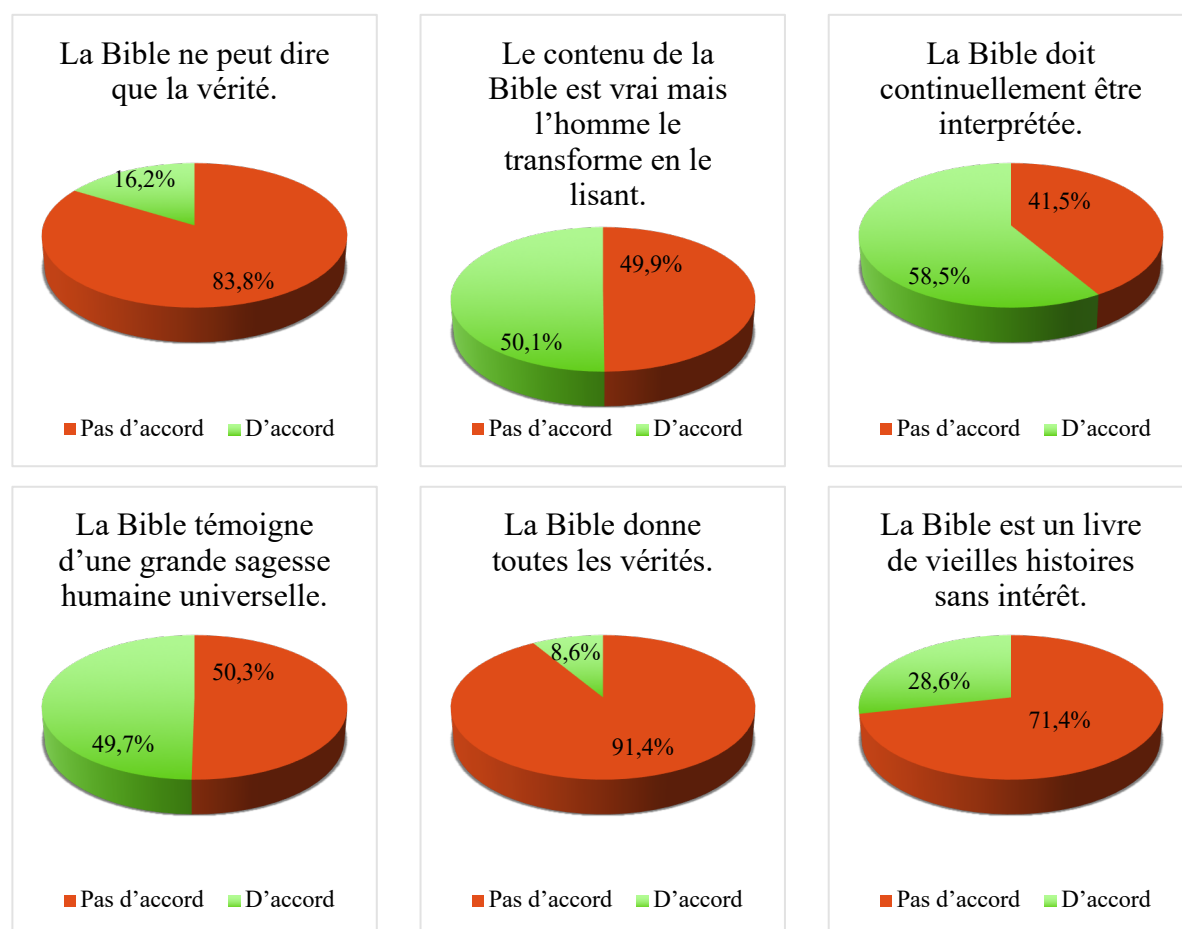


³⁴¹ J'ose penser que ce pourcentage n'est pas représentatif mais qu'il montre que la possibilité de répondre « non concerné » n'a pas toujours été utilisée à bon escient.

Il est évident que la représentation de Dieu comme acteur en tant que tel dans la rédaction de la Bible n'est pas partagée par la plus grande partie des élèves mais il n'en est pas complètement absent non plus. Seul 1,7% des élèves reconnaissent Dieu comme étant celui qui a écrit la Bible et 8,7% lui accordent le rôle de celui qui a dicté la Bible aux hommes. La majorité des élèves (53,4%) reconnaissent que l'écriture de la Bible est l'œuvre des hommes avec une inspiration divine. Plus d'un tiers d'entre eux (36,1%) attribuent l'écriture des textes bibliques aux hommes, sans aucune inspiration divine.

Ces réponses témoignent d'une inspiration de la Bible par Dieu alors que son écriture est attribuée aux hommes. Cette représentation qu'ont les élèves de la Bible invite à ne pas oublier combien la question de l'interprétation des Écritures est importante.

Q35. Quelles sont vos convictions concernant le contenu biblique ?

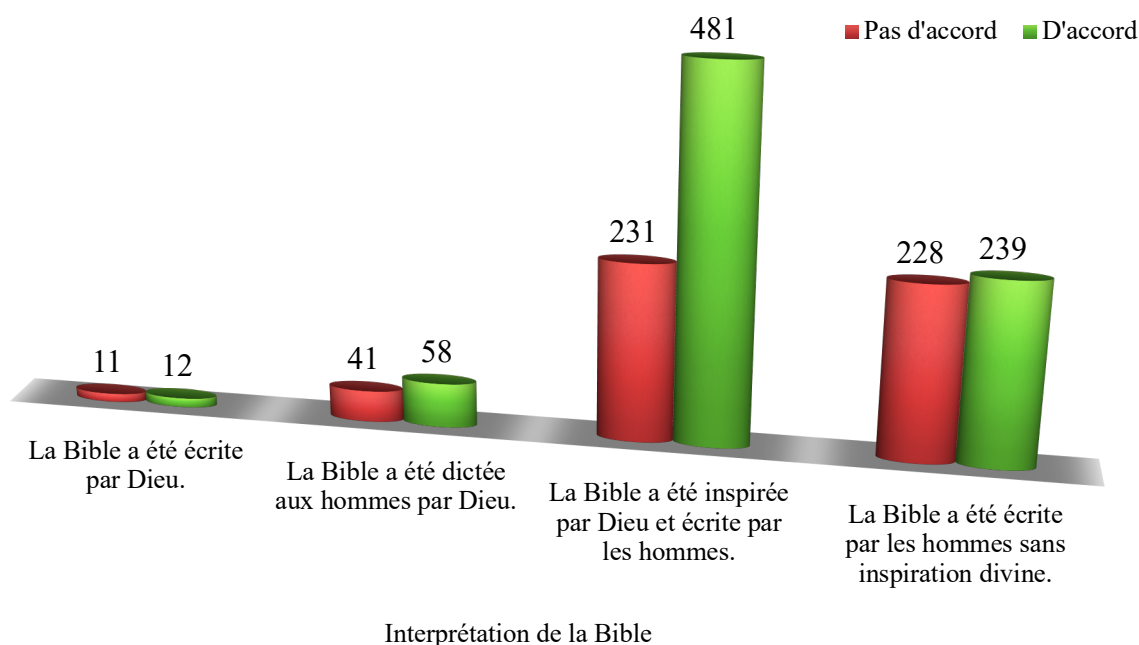


Après avoir interrogé les élèves sur la question de l'inspiration divine quant à la rédaction de la Bible, j'ai voulu les interroger sur l'interprétation de celle-ci. Seuls 16,2% des élèves s'accordent à dire que la Bible ne peut dire que la vérité. Pour les autres, presque 84%, la Bible contiendrait donc des récits « non vrais ». Aucune précision n'était donnée ici quant à ce que l'on entend par la vérité. Concernant l'ensemble des textes bibliques, nous ne pouvons aujourd'hui parler de vérité historique ou scientifique par exemple. Toutefois, une autre compréhension de la vérité est peut-être à découvrir à travers ces récits.

Pour la moitié des jeunes, le contenu de la Bible est vrai mais l'homme le transforme en le lisant. Il serait intéressant de connaître leur impression concernant cette interprétation ou ces interprétations. Cela dit, quoi qu'il en soit, 58,5% des élèves affirment que la Bible doit continuellement être interprétée.

En ce qui concerne son message, la moitié des élèves reconnaissent que la Bible témoigne d'une grande sagesse universelle même si pour 91,4% d'entre eux elle ne donne pas toutes les vérités. En outre, seuls 28,6% des jeunes considèrent la Bible comme un livre de vieilles histoires sans intérêt.

Suite à ces constats, j'ai voulu croiser l'un de ces résultats avec la question précédente.



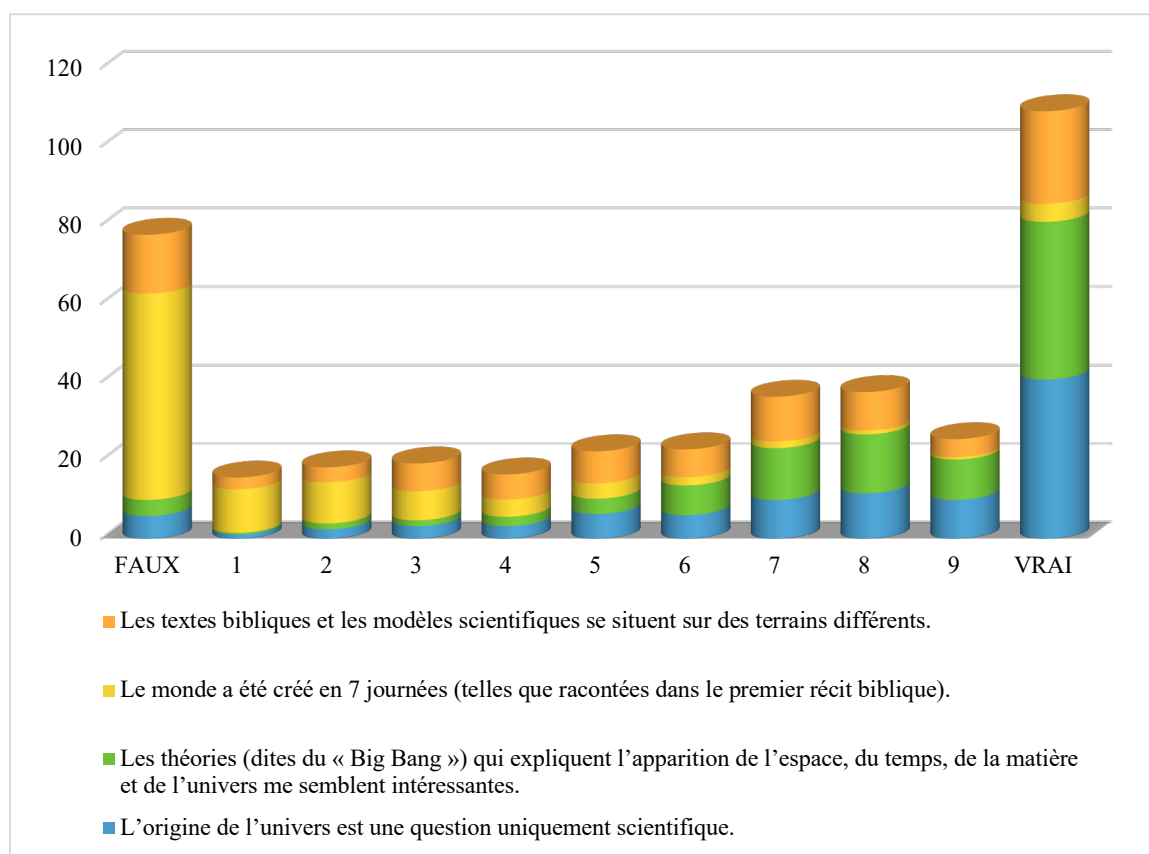
Parmi les 23 élèves affirmant que la Bible a été écrite par Dieu, environ la moitié d'entre eux affirment qu'elle doit continuellement être interprétée. Cette interprétation est également nécessaire pour 58 des 99 élèves reconnaissant la Bible comme ayant été dictée par Dieu. Une plus grande nuance est présente chez ceux reconnaissant à la rédaction de la Bible une inspiration divine. Plus du double des élèves (481 pour 231) affirment que la Bible doit continuellement être interprétée. Une presque égalité (228 désaccords pour 239 accords) concernant la continuelle interprétation de la Bible est à nouveau visible chez ceux n'admettant aucune inspiration divine quant à la rédaction des textes bibliques. Alors qu'ils affirment que la Bible est pleinement écrite par les hommes sans inspiration divine, 228 élèves disent que la Bible ne doit pas être continuellement interprétée.

Le travail que je préconise sur l'interprétation des textes bibliques afin de préciser les représentations religieuses des jeunes aujourd'hui répondrait ainsi à une demande de 790 élèves au moins sur les 1301 ayant répondu à ces questions. Les 511 autres élèves pourraient toutefois, je l'espère, se retrouver également dans une démarche d'ouverture et de recherche de connaissances.

4. À propos du contenu de la foi

À propos du contenu de la foi, j'ai choisi d'interroger les élèves à propos de la création du monde en sept jours racontée dans le livre de la Genèse. En effet, ce récit est parmi les récits les plus travaillés dans le cadre du cours de religion, pour lui-même bien sûr mais également pour permettre de travailler l'opposition entre science et foi.

Q36. À propos de la création du monde, évaluez ces différentes affirmations sur une échelle de 0 (faux) à 10 (juste).



Création du monde selon la science / selon la Bible

Pratiquement trois quarts des élèves (72,8%) reconnaissent, à une valeur supérieure ou égale à 5/10, que l'origine de l'univers est une question uniquement scientifique. Cela se confirme dans les deuxième et troisième propositions qui opposent les idées dites du Big Bang et l'idée biblique du monde créé en sept journées. Il semble que les élèves adhèrent donc davantage aux théories de la création développées par la science plutôt que celle proposée par la Bible.

Toutefois, lors de la question précédemment traitée faisant des associations d'attributs pour Dieu, 41,2% des élèves étaient d'accord d'associer Dieu à l'image de créateur. Il serait dès lors intéressant de s'interroger sur ce que signifie cette représentation de créateur chez les jeunes, est-ce nécessairement créateur du monde ou pourrait-il être créateur d'autre chose ?

Lorsque l'on demande aux élèves de se positionner³⁴² quant à une opposition ou non entre ces deux approches des origines, scientifiques et bibliques, les résultats sont moins

³⁴² Dans les chiffres donnés ci-après, j'ai regroupé les élèves ayant donné une réponse supérieure ou égale à 5/10 comme étant d'accord avec l'affirmation donnée.

tranchés. Il n'est peut-être finalement pas si évident pour les jeunes que les textes bibliques et les modèles scientifiques se situent sur des terrains différents.

En croisant les réponses des première et troisième propositions, sur les 1363 élèves ayant répondu, 209 d'entre eux ne semblent pas trouver comme contradictoire d'affirmer que l'origine de l'univers est uniquement scientifique et d'affirmer que le monde a été créé en sept journées, ou inversement. Dans un autre croisement, celui des première et deuxième propositions, 65 élèves reconnaissent l'origine de l'univers comme uniquement scientifique mais n'adhèrent pas aux théories dites du Big Bang. Et jusqu'à 135 répondants ne considèrent pas les origines de l'univers comme uniquement scientifiques mais reconnaissent comme intéressantes les théories du Big Bang.

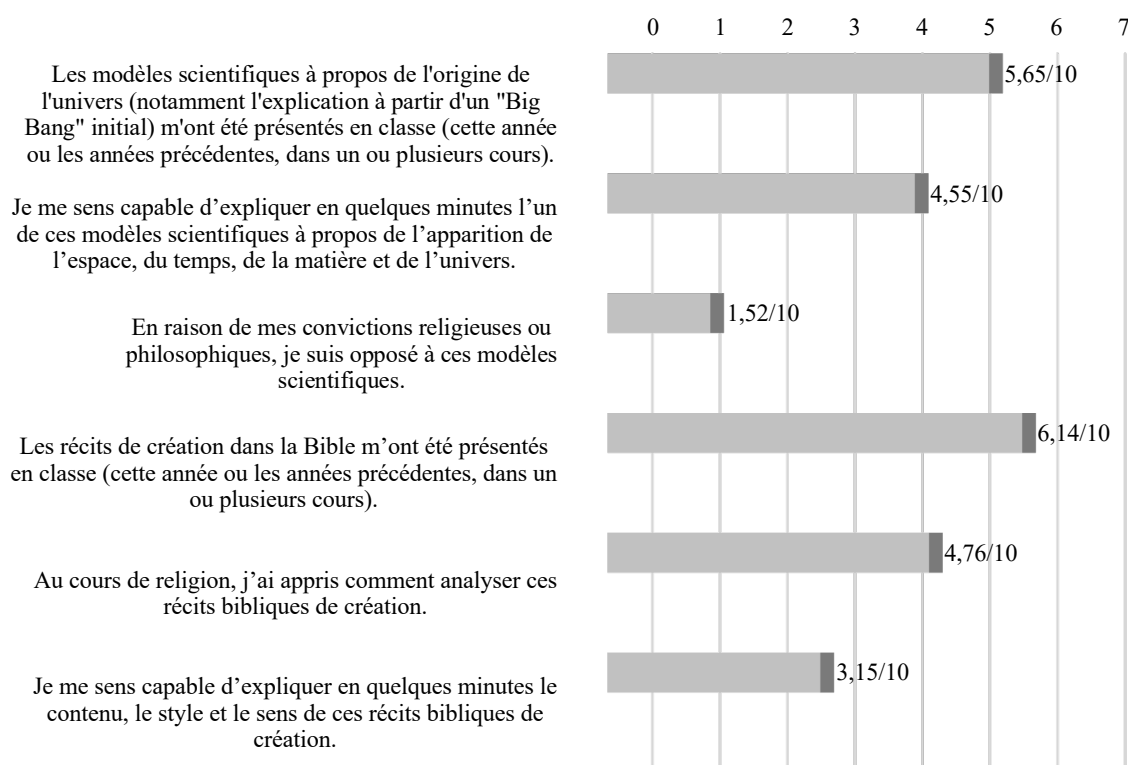
Pour une majorité des élèves, les modèles scientifiques prennent donc le dessus sur les récits bibliques quant aux origines de l'univers. Et pourtant, à peine plus de la moitié des répondants pensent se situer sur des terrains différents lorsqu'ils abordent les récits bibliques ou les modèles scientifiques.³⁴³

La question suivante aborde la compréhension de ces deux approches.

Q37. Est-ce aussi votre avis ?

Sur une échelle de 0 (ce n'est pas mon avis) à 10 (oui, c'est mon avis).

³⁴³ José-Luis Wolfs distingue six concepts concernant la relation possible entre science et foi : le rejet de la science au nom de conceptions fidéistes, le concordisme classique, le concordisme inversé, l'autonomie de la science, la complémentarité et les critiques rationalistes à l'égard de croyances religieuses. (J.-L. WOLFS, *Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2013.)



Pour analyser ces réponses, j'ai fait le choix de faire une moyenne de l'ensemble des réponses données par les élèves.

Plus de la moitié des élèves se souviennent que tant les modèles scientifiques à propos de l'origine de l'univers (moyenne de 5,65/10) que les récits bibliques de la création (moyenne de 6,14/10) leur ont été présentés en classe, à un moment ou l'autre de leur formation. Par contre, la capacité à expliquer le modèle scientifique n'atteint une moyenne que de 4,55/10 et celle d'expliquer les récits bibliques de la création une moyenne de 3,15/10, alors que l'apprentissage à l'analyse de ces récits atteint 4,76/10.

Avec une réponse entre 1/10 et 5/10, 14,6% des répondants se déclarent opposés aux modèles scientifiques en raison de leurs convictions religieuses ou philosophiques³⁴⁴.

À cette question, les avis sont donc bien partagés.

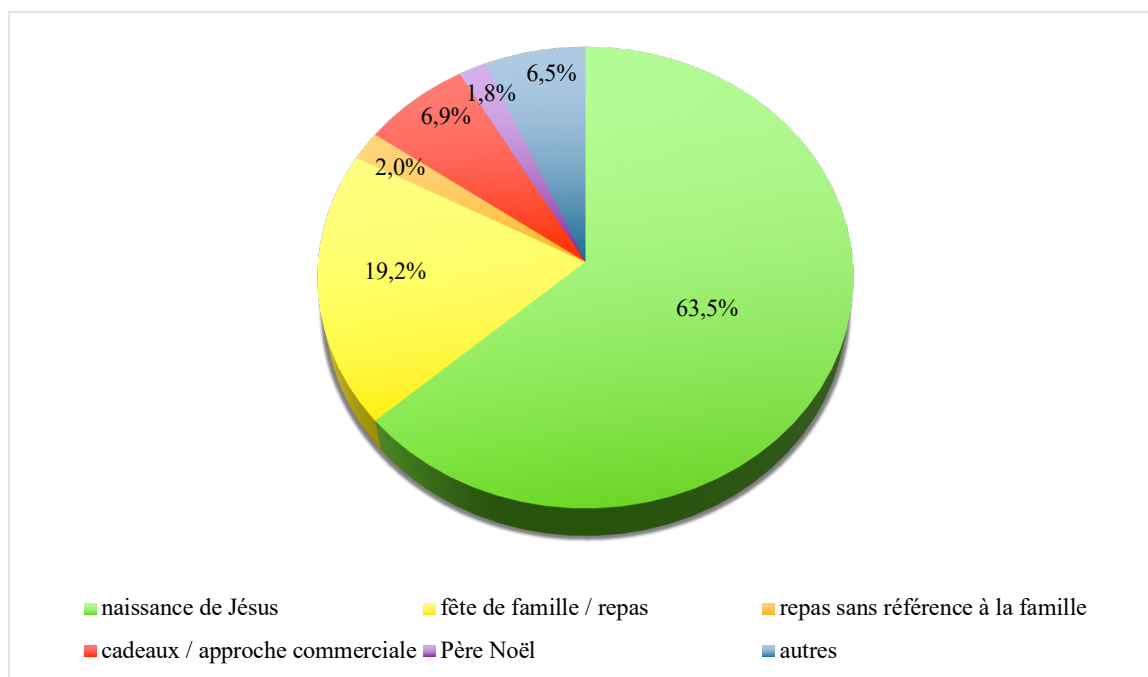
Q38. Selon vous, que fête-t-on à Noël ?

Alors que les récits de Noël sont racontés depuis la plus tendre enfance, leur compréhension et le sens de cette fête ne sont pas si évidents pour tous les jeunes.

Cette première question aborde donc tout d'abord le sens de cette fête. Étant donné qu'il s'agissait d'une question ouverte, j'ai traité chaque réponse en tentant d'en percevoir l'idée principale. J'ai opté pour classer l'ensemble des réponses en cinq catégories : « la naissance de Jésus » ; « la fête de famille autour d'un repas » ; « un repas partagé » sans référence à la famille ; « les cadeaux et l'approche commerciale » ; « le Père Noël ».

³⁴⁴ Théoriquement d'abord, José-Luis Wolfs a élaboré six conceptions-types permettant de situer le registre de la science par rapport à celui des croyances religieuses : le "rejet de la science au nom de conceptions fidéistes", le "concordisme classique", le "concordisme inversé", "l'autonomie de la science", la "complémentarité" et les "critiques rationalistes à l'égard de croyances religieuses" (voir notamment J.-L. WOLFS, *Sciences, religions et identités culturelles*). Ensuite, afin de confirmer ces six concepts de relation possible entre la science et la foi, José-Luis Wolfs et ses collègues présentent plusieurs enquêtes abordant cette question. Dans l'une d'elles, réalisée auprès de 164 élèves français de troisième et de terminale, la sociologue des religions Séverine Mathieu relève que « 51% des élèves acceptent la théorie de l'évolution, un tiers des élèves ne l'acceptent pas au nom de motifs religieux et, enfin, 15% tentent de concilier leurs croyances avec la théorie de l'évolution en affirmant par exemple que "Dieu a créé l'homme qui a ensuite évolué", en combinant ainsi registres scientifiques et religieux, avec le risque de les confondre » (p. 105). Ce sont 78 élèves de l'enseignement secondaire tunisien qui ont été interrogés par Sameh Hrairi et Maryline Coquidé. Ils observent « un large éventail d'attitudes, allant du "rejet" (24 élèves) à l' "adhésion" (18 élèves) en passant par de multiples variantes, telles que la "restriction" (l'élève accepte l'évolution pour les animaux, mais pas pour l'homme), l' "ambivalence" (l'élève se sent déchiré entre la foi et la science), l' "assimilation" (l'élève tente d'assimiler certains contenus scientifiques au texte du Coran), etc. » (p. 105-106). Au Sénégal, El Hadji Habib Camara, docteur en sciences de l'éducation, questionne 149 élèves à propos de leurs conceptions du monde d'un point de vue géographique. Son enquête « montre que la conception scientifique prévaut pour des phénomènes tels que la forme de la Terre, l'héliocentrisme, les mouvements internes de la Terre et leurs conséquences, tandis que la conception religieuse reste dominante en ce qui concerne les phénomènes fondateurs (l'origine de l'Univers), ceux ayant une connotation surnaturelle comme la foudre ou le tonnerre et ceux pour lesquels la position de la science apparaît "imprécise" aux yeux des élèves » (p. 106). J.-L. WOLFS, Ch. LEYS, S. LEGRAND, D. KARNAS, C. DELHAYE, Ch. BOUKO et S. ZAMBONI, *Les représentations des élèves à propos de différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyances religieuses : mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant*, dans *Mesure et évaluation en éducation*, 37 (2014/2), p. 101-132 faisant référence à S. MATHIEU, *Ce qu'ils en disent : la perception de la théorie de l'évolution par des élèves de collège et lycée* dans Ph. PORTIER, M. VEUILLE et J.-P. WILLAIME, *Théorie de l'évolution et religions*, Paris, Riveneuve, 2011, p. 225-238 ; S. HRAIRI et M. COQUIDE, *Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique*, dans *Aster*, 35, p. 149-163 ; E.H.H. CAMARA, *Conceptions religieuses et perceptions des phénomènes géographiques chez les professeurs et élèves de l'enseignement secondaire du Sénégal*, dans *Éducation comparée/ Nouvelle série*, 1, p. 181-196.

À cette question, 156 élèves n'ont soit pas répondu soit ont répondu ne pas savoir. J'ai ainsi traité 1831 réponses dont 119 que je n'ai pu classer dans aucune des catégories, sans toutefois en former une nouvelle.



Sens de Noël

Comme réponse à la question demandant ce que l'on fête à Noël, moins de 65% des élèves abordent la naissance de Jésus. Un élève sur cinq environ privilégie la fête de famille, généralement autour d'un bon repas, d'une table bien dressée. Ils montrent ici le bonheur d'être parmi les siens, de retrouver les personnes que l'on voit moins souvent. À hauteur de 2%, s'ajoutent à ces derniers, les réponses présentant l'image d'un bon repas, sans toutefois y trouver de référence ou d'allusion à la famille. Il semble évident que le repas est à partager.

Viennent ensuite les élèves (6,9%) qui mettent en évidence les cadeaux et l'aspect commercial de la fête de Noël. Certains y voient une approche positive de dons et partages, une volonté de faire plaisir à leurs proches, d'autres ne veulent mettre en évidence qu'une société de surconsommation.

Enfin, 1,8% des élèves associent la fête de Noël avant tout au Père Noël et ce qui lui est associé.

Parmi les réponses peu fréquentes et n'entrant dans aucune catégorie, je relève tout de même que huit élèves pensent qu'à Noël, c'est la résurrection de Jésus qui est fêtée.

Quoi qu'il en soit, c'est bien avant tout la naissance de Jésus qui est la première réponse donnée par les élèves, suivie par la fête de famille autour d'une bonne table rassemblant tout le monde.

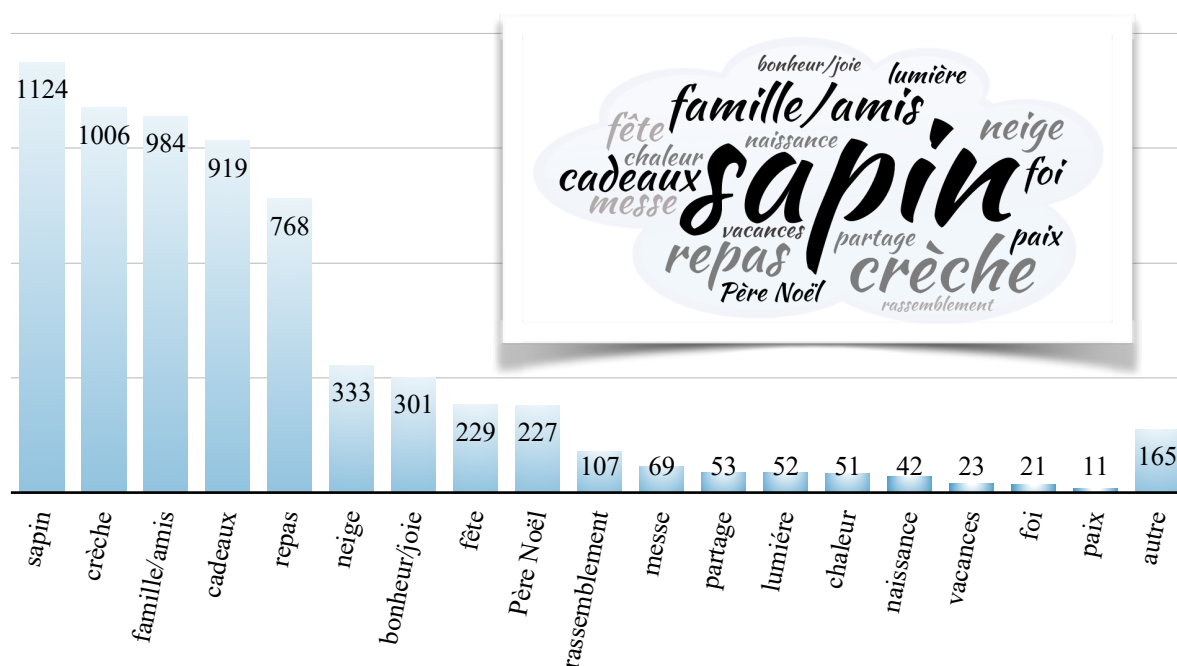
La question suivante va affiner ces représentations en cherchant à connaître l'image qu'ont les jeunes lorsque l'on parle de la fête de Noël.

Q39. Si vous deviez représenter la fête de Noël, quels sont les 5 éléments que vous dessineriez certainement ?

Mon premier souhait pour cette question était de faire dessiner Noël par les élèves mais le questionnaire étant principalement complété de manière informatisée, le dessin n'a pas été possible. J'ai donc demandé ce qu'ils dessineraient. Cela n'a pas été exactement la même chose, mais j'ai pu avoir une idée de leurs représentations "visuelles" de Noël.

Chaque élève pouvait ainsi donner jusqu'à cinq éléments faisant partie de sa représentation de Noël. Sur l'ensemble des questionnaires, 204 n'ont donné aucune réponse et pour l'ensemble des autres questionnaires, il y a eu un total de 4740 réponses. De nouveau, vu le nombre de réponses différentes je les ai regroupées en plusieurs catégories.

J'ai fait le choix de rassembler toutes les réponses données moins de dix fois dans une catégorie « autre ». Pour chacune des catégories, il s'agit chaque fois d'un champ lexical particulier. Dans la catégorie « sapin » par exemple, j'ai regroupé toutes les références au sapin bien sûr mais aussi les boules de Noël, les guirlandes, les décorations notamment. Sous l'intitulé « crèche », j'ai notamment placé l'image de l'enfant Jésus emmaillotté, les divers personnages de la crèche ainsi que l'étoile qui lui est associée également.



Représentation imagée de Noël

Il apparait nettement que si l'on devait reprendre les cinq éléments les plus souvent cités dans les représentations de Noël des jeunes, nous retrouvons le sapin décoré avec à son pied la crèche et les cadeaux ainsi qu'une table bien garnie autour de laquelle se réunissent la famille et les amis.

La neige et le froid de l'hiver font partie du tableau pour 333 élèves. En outre et même si cela est plus difficilement représentable sur un dessin, le sentiment de bonheur ou de joie ainsi que la fête reviennent respectivement à 301 et 229 reprises. L'image du Père Noël quant à lui est présente pour 227 élèves, j'ai envie de dire, seulement.

Après avoir pris connaissance de l'image de la naissance de Jésus partagée par les jeunes, j'ai alors voulu les interroger sur la personne de Jésus, élément essentiel de la foi chrétienne.

Q40. À propos de Jésus, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?

De même que nous avons demandé aux élèves de se positionner par rapport à différents attributs associés à Dieu, c'est dorénavant la personne de Jésus que nous souhaitons mettre en lumière. Je leur ai ainsi demandé de se positionner par rapport aux différentes affirmations proposées mais en leur laissant la possibilité d'un "sans avis".

	Non	Oui	Sans avis
Jésus a existé.	11,3 %	66,6 %	22,1 %
Jésus est un homme.	6,4 %	79,8 %	13,8 %
Jésus est Dieu.	68,3 %	7,9 %	23,8 %

Ce tableau parle pratiquement de lui-même. L'existence de Jésus est reconnue par 2/3 des élèves alors que plus d'un élève sur dix nient cette existence. Concernant sa nature, pratiquement 80% des répondants sont d'accord pour dire que Jésus est homme alors que moins de 8% le reconnaissent comme Dieu. J'ai ensuite croisé les données de ces trois premières affirmations. Alors qu'ils ne reconnaissent pas l'existence de Jésus, 64 élèves affirment tout de même qu'il est homme. Par contre, 14 élèves affirmant l'existence de Dieu ne le reconnaissent pas homme. En outre, cinq élèves ne reconnaissant pas l'existence de Jésus répondent tout de même qu'il est Dieu. Il serait peut-être intéressant de se demander si l'attribut divin de Jésus est lié à une certaine existence.

Quoi qu'il en soit, la représentation d'un Jésus ayant existé, homme mais non pas Dieu, est partagée par la plupart des jeunes, 78 d'entre eux affirmant son existence et le reconnaissant à la fois homme et Dieu.

Deux attributs ont ensuite été proposés aux élèves concernant Jésus.

	Non	Oui	Sans avis
Jésus est sauveur.	38,1 %	23,7 %	38,2 %
Jésus est prophète.	30,8 %	34,4 %	34,8 %

Les réponses affirmatives, négatives et sans avis se partageant à 1/3 environ pour chacune de ces affirmations, je ne peux donc pas en dégager une représentation commune à la majorité des élèves.

En ce qui concerne la conception de Jésus, il semble que bon nombre de jeunes ne veulent ou ne peuvent se positionner.

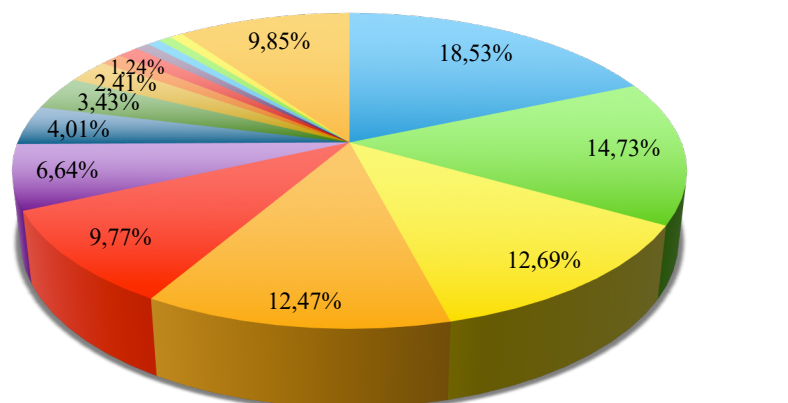
	Non	Oui	Sans avis
Jésus a été conçu du Saint-Esprit.	48,1 %	14,5 %	37,3 %
Jésus est né de la Vierge Marie.	29,9 %	38,4 %	31,8 %
Jésus est l'enfant de Marie et Joseph.	15,6 %	57,3 %	27,1 %

Je constate tout de même que pratiquement la moitié des répondants ne reconnaissent pas que Jésus a été conçu du Saint-Esprit alors qu'à peine moins de 60% le reconnaissent comme l'enfant de Marie et Joseph. À la proposition "Jésus est né de la Vierge Marie", 38,4% des élèves répondent par l'affirmative mais même si la virginité de Marie n'est pas cachée dans l'affirmation, aucune insistance n'y est apportée non plus. Les élèves accordent donc plus facilement la maternité de Jésus à Marie que sa conception par le Saint Esprit, cela rappelle que davantage d'entre eux lui reconnaissent une humanité mais pas une divinité.

Q41. En une phrase, qu'est-ce que la résurrection selon vous ?
--

La question de la résurrection est une question difficile et ce également chez les jeunes fréquentant le cours de religion. Le traitement des réponses a donné lieu à son lot de difficultés notamment, et principalement, dans les nuances de réponses qui a priori semblaient similaires ou du moins proches. En effet, entre "revivre", "revenir à la vie", "renaitre", "avoir une deuxième vie" par exemple, le sens n'est pas exactement le même et il m'a de ce fait semblé nécessaire de les distinguer.

Sur les 1646 élèves interrogés, 273 n'ont donné aucune réponse à cette question alors que 33 d'entre eux ont répondu ne pas savoir. En outre, les réponses n'entrant dans aucune des catégories établies et citées moins de dix fois ont été regroupées dans une catégorie "autres" comptant ainsi 135 réponses variées. Selon les catégories établies, voici donc les résultats avec des chiffres correspondant aux 1371 questionnaires avec une réponse.



- Revenir à la vie
- Jésus revient à la vie
- Avoir une deuxième vie, la réincarnation
- Revivre
- Avoir une vie après la mort
- Quelque chose d'inventé
- Quelque chose d'impossible
- Quelque chose qui est arrivé à Jésus
- Je ne sais pas
- Revenir de la mort
- Une réapparition
- Un symbole de renouveau et d'amour
- La preuve que Jésus disait la vérité
- Le fait que quelqu'un revive dans notre esprit
- Une interprétation
- Autres

Sens de la résurrection

	Fréquence	Pourcentage
Revenir à la vie	254	18,5
Jésus revient à la vie	202	14,7
Avoir une deuxième vie, la réincarnation	174	12,7
Revivre	171	12,5
Avoir une vie après la mort	134	9,8
Quelque chose d'inventé	91	6,6
Quelque chose d'impossible	55	4,0
Quelque chose qui est arrivé à Jésus	47	3,4
Je ne sais pas	33	2,4
Revenir de la mort	17	1,2
Une réapparition	17	1,2
Un symbole de renouveau et d'amour	11	0,8

La preuve que Jésus disait la vérité	10	0,7
Le fait que quelqu'un revive dans notre esprit	10	0,7
Une interprétation	10	0,7
Autres	135	9,8

Pour 18,5% des élèves (254 occurrences), la résurrection représente le fait de revenir à la vie. Dans cette catégorie se retrouvent les réponses selon lesquelles la mort n'avait peut-être pas vraiment eu lieu, les réponses parlant davantage d'un réveil ou d'une réanimation. Une éventuelle vie après la mort n'y est pas perceptible. En plus de ces élèves parlant de résurrection comme du fait de revenir à la vie, 14,7% des répondants comprennent la résurrection comme étant Jésus qui revient à la vie. J'ai fait le choix de distinguer ces deux réponses, pointant ainsi ceux qui associent la résurrection à Jésus lui-même, comme c'est le cas pour d'autres réponses. 3,4% des jeunes répondent par exemple que la résurrection est quelque chose qui est arrivé à Jésus mais ne précisent pas ce qu'est ce quelque chose. Dans la troisième catégorie la plus fournie (12,7%), j'ai placé toutes les réponses touchant à la réincarnation ou une deuxième vie, et ce lorsqu'il n'était pas question d'une vie dans un au-delà mais bien d'une seconde vie sur Terre. Il s'agirait d'une nouvelle vie, dans son propre corps ou non. Vient alors pour 12,5% des jeunes (171 occurrences) l'association de la résurrection avec le fait de revivre. Étonnamment, ces réponses ont été particulièrement difficiles à traiter. À plusieurs reprises j'ai voulu les placer dans l'une des autres catégories mais je me suis finalement ravisée à chaque fois, y percevant une nuance même très fine, une certaine ambiguïté quant à la vie dont il s'agirait. Pour presque 10% des élèves, la vie dont il serait question correspond à une vie après la mort et ils l'expriment aussi clairement que cela. Viennent alors les élèves ayant associé la résurrection à une invention (6,6%) ou à quelque chose d'impossible (4%).

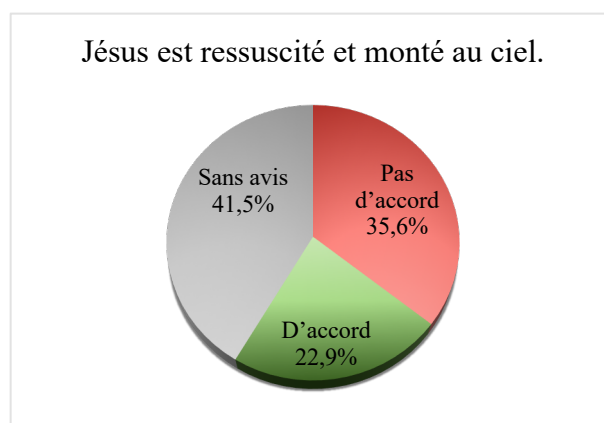
Il semble évident pour la majorité des élèves que la résurrection se passe après la mort. Toutefois la nature de cette nouvelle vie et plus particulièrement peut-être le passage de l'une à l'autre n'est pas clair. Pour certains, il semblerait que l'on ne soit pas tout à fait mort, pour d'autres il s'agit d'une nouvelle vie comme seconde chance, pour d'autres encore c'est une vie dans un au-delà.

La résurrection est directement liée à Jésus pour 279 élèves mais ce lien n'est pas toujours identique. Il peut être fait référence à la vie de Jésus après sa mort (202 fois), à simplement

quelque chose qui lui est arrivé (47 fois) mais aussi à des réapparitions de Jésus (17 fois). Dix jeunes pensent quant à eux que la résurrection est la preuve que Jésus disait la vérité mais ils ne précisent pas de quelle vérité il s'agit.

Quoi qu'il en soit, la résurrection est un concept bien difficile pour bon nombre des jeunes, non pas uniquement dans le fait d'y croire ou non mais également dans la simple compréhension de ce qu'il signifie.

Q42. À propos de la mort et de la résurrection de Jésus, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?



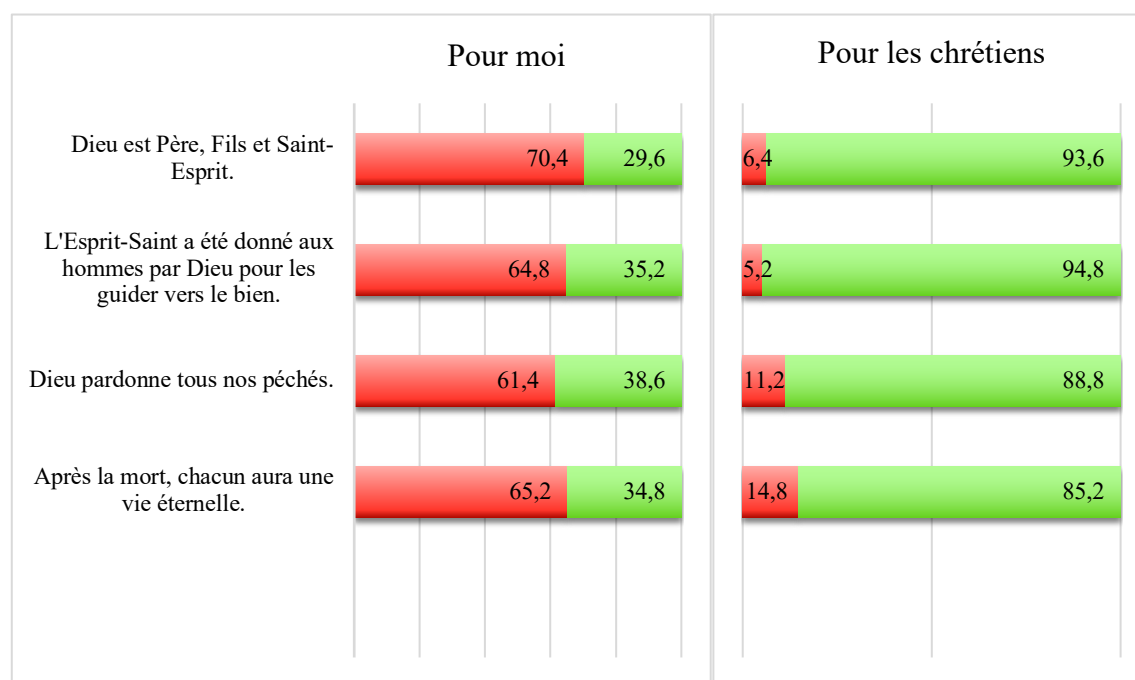
La mort de Jésus sur la croix est une affirmation acceptée par environ 3/4 des élèves, sachant que parmi les répondants, un élève sur cinq se déclare sans avis. À peine plus de 5% refusent cette affirmation. Concernant la résurrection et la montée au ciel de Jésus, les élèves semblent avoir encore plus de mal à se positionner. En effet, 41,5% des jeunes préfèrent ne pas se positionner en répondant être sans avis. Seuls 22,9% des élèves montrent leur accord et 35,6% sont en désaccord avec cette idée.

Alors que les élèves ne semblent donc pas avoir de mal à accepter le fait historique de la mort de Jésus sur la croix, ils ont bien plus de difficultés à prendre parti quant à sa résurrection. Au vu des réponses à la question précédente, on peut se demander s'ils en ont une bonne compréhension, une juste représentation.

Q43. Êtes-vous d'accord avec ces différentes affirmations ?

Et selon vous, les chrétiens sont-ils d'accord ?

Par cette question, j'ai voulu que les élèves se positionnent personnellement mais également qu'ils fassent part de leurs connaissances du christianisme et de ce qui, selon eux, constitue la foi des chrétiens.



Par un rapide coup d'œil sur ces résultats, il est évident que les élèves, à plus de 60%, ne se reconnaissent dans aucune des affirmations données. Par contre, plus de 85% des répondants confirment la foi des chrétiens à travers l'ensemble de ces mêmes affirmations. Des croisements avec d'autres questions telles que celles demandant de se positionner selon ses propres convictions m'ont permis de préciser ces résultats.

Parmi les 1646 élèves ayant participé à cette enquête, 287 se sont déclarés de confession catholique. Parmi eux, 34 seulement disent avoir foi en la Trinité reconnaissant ainsi Dieu comme Père, Fils et Esprit-Saint. Toutefois, alors que 491 élèves admettent que l'Esprit-Saint est un guide vers le bien donné par Dieu aux hommes, 276 d'entre eux se déclarent croyants et seulement 63 se disent catholiques.

Pratiquement neuf élèves sur dix confirment que Dieu pardonne tous les péchés et ce sont 38,6% des élèves qui le pensent personnellement également. Pourtant, à la question sur les attributs de Dieu (Q28), 54,1% des élèves étaient d'accord d'associer Dieu au pardon. Peut-

être que la différence se marque par le fait qu'ici la formulation implique une plus grande implication personnelle et donc une certaine retenue de la part des jeunes.

Q44. Dans l'église catholique, on célèbre différents sacrements : pouvez-vous les citer ?

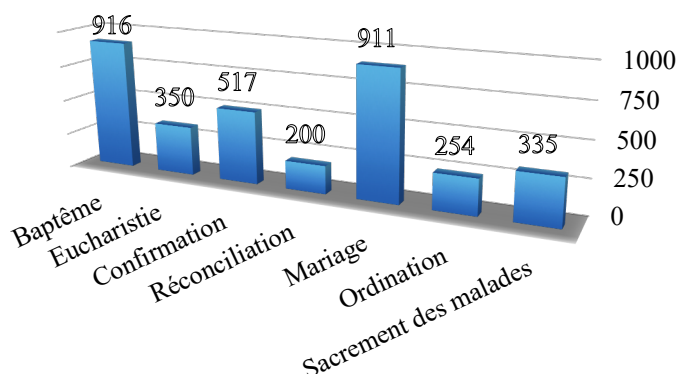
Étant donné que chaque élève devait donner sept réponses, puisque sept sacrements, j'aurais dû avoir 11508 réponses à cette question. Il s'avère que je n'en ai reçues que 5455, 439 questionnaires (27,6%) n'ayant aucune réponse à cette question et la plupart n'ayant pas donné sept réponses.

Après traitement des réponses données, voici un tableau reprenant le nombre de bonnes réponses par questionnaire.

0 bonne réponse	9,0 %	4 bonnes réponses	11,2 %
1 bonne réponse	9,5 %	5 bonnes réponses	8,2 %
2 bonnes réponses	27,9 %	6 bonnes réponses	6,0 %
3 bonnes réponses	20,4 %	7 bonnes réponses	7,8 %

Pratiquement 60% des questionnaires donnent entre deux et quatre bonnes réponses, 9% n'en donnent aucune et presque 8% les donnent toutes les sept. En tenant compte de tous les élèves ayant joué le jeu de donner au moins une réponse, la moyenne est de trois bonnes réponses. De plus, dans une vue d'ensemble, il est clair que selon l'école à laquelle appartiennent les répondants, il y a des 'blocs' remplis de bonnes réponses et d'autres bien plus vides. Ainsi par exemple, 23 jeunes liégeois d'une même classe n'ont une moyenne que de 1,5 bonne réponse alors que parmi 20 élèves d'une classe d'une école dans la région de Charleroi, 15 d'entre eux donnent les sept bonnes réponses.

Quoi qu'il en soit, les résultats sont pertinents. Les réponses les plus fréquemment données correspondent bien aux sept sacrements.



Énumération des sacrements

Ce sont le baptême cité à 916 reprises (16,8% des réponses données) et tout juste derrière le mariage relevé 911 fois (16,7%) qui sont les sacrements les plus connus de nos élèves. Concernant la suite du classement, nous trouvons la confirmation (517 occurrences), la communion (509 occurrences) et l'eucharistie (350 occurrences) à laquelle la messe (47 occurrences) pourrait s'associer. La communion ne semble pas être bien connue des élèves et ne semble a priori pas être synonyme de l'eucharistie, j'ai donc fait le choix de distinguer ces réponses.

En lien avec la communion, les réponses ont été variées : au singulier (509), au pluriel (13), première (36), petite (45) ou privée (3), deuxième (18), grande (39) ou solennelle (5), catholique (1) ou encore et étonnement troisième communion (1). Ces réponses se retrouvaient régulièrement chez les mêmes élèves imaginant, par exemple, la petite et la grande communion comme deux sacrements distincts. Alors que la confirmation est citée 517 fois, la profession de foi quant à elle est citée 200 fois.

L'onction des malades représente un peu plus de 6% des réponses données auxquels j'ajouterais 1% d'élèves parlant d'extrême onction et 0,2% qui parlent du dernier sacrement. Mais de nombreux jeunes semblent avoir l'idée de quelque chose lié à la fin de vie, à l'enterrement ou la mort sans vraiment savoir comment l'appeler. Ainsi certains parlent de l'enterrement (180), de la mort elle-même (101), de la dernière onction (5), de l'onction ou du sacrement aux morts (4), du dernier sacrement avant la mort (1), de

l'onction des malades (1) ou des morts (1), voire de l'onction de guérison (1) comme d'un sacrement.

L'ordination, même si le nom échappe à plusieurs élèves qui parlent du sacrement des prêtres, est donnée à hauteur de 254 réponses tandis que la réconciliation est citée par 200 jeunes.

En dehors de réponses si pas tout à fait correctes du moins liées à une exactitude, de nombreux élèves ont donné des réponses diverses et variées. Même si je ne peux les citer toutes parce que données une seule fois et donc sans intérêt pour notre travail, je pointerais certainement les fêtes du calendrier liturgique. En effet, alors que Noël et Pâques sont citées respectivement 80 et 73 fois, il y a eu au total 321 réponses citant l'une des fêtes du calendrier liturgique.

Par ces réponses, il est donc évident que les élèves ne connaissent pas tous les sept sacrements vécus au sein de la religion catholique, ne fût-ce que pour les nommer. Plus de la moitié citent tout de même le baptême et le mariage, probablement les deux sacrements pour lesquels les familles et amis se réunissent le plus souvent. L'image du "communiant" est également l'une des images que partagent la plupart des jeunes lorsque l'on aborde les sacrements même si celle-ci n'est pas toujours précise ou clairement définie.

Q45. À propos des sacrements en général, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?

Cette question n'a pas été, semble-t-il, la plus attrayante pour les élèves. Les chiffres ci-après correspondent donc aux réponses de 1419 à 1423 jeunes, selon les propositions.

	Non	Oui	Je ne sais pas
Les sacrements n'ont aucun intérêt.	40,2 %	18,4 %	41,4 %
Les sacrements ne rendent pas quelqu'un meilleur croyant qu'un autre.	18,1 %	49,8 %	32,1 %
La foi doit aussi s'exprimer par notre corps car nous ne sommes pas de purs esprits.	22,7 %	29,2 %	48,1 %
Ce sont des signes historiques, des paroles et gestes de Jésus-Christ, que les croyants répètent.	17,1 %	38,1 %	44, %

Plus de quatre élèves sur 10 (41,4%) déclarent ne pas savoir si les sacrements ont ou non un intérêt et moins d'un élève sur cinq pense que ceux-ci ont en effet un intérêt, quel qu'il soit. Grâce aux réponses à cette question, je constate que le fait de pouvoir ou non citer les sept sacrements n'est pas lié au fait d'y porter un intérêt, il s'agit davantage de connaissances théoriques, d'une bonne étude. En effet, parmi les élèves n'ayant donné aucune bonne réponse lorsqu'il s'agissait de citer les sacrements, 75% d'entre eux déclarent tout de même reconnaître un intérêt aux sacrements. Inversement, seuls 13% des élèves qui peuvent citer les sept sacrements leur reconnaissent un certain intérêt. Leurs connaissances ne sont donc pas en lien avec leurs convictions personnelles.

Pratiquement un jeune sur deux (49,8%) pense que les sacrements ne rendent pas quelqu'un meilleur croyant qu'un autre. Pour 38,1% des élèves, les sacrements sont des signes historiques, des paroles et des gestes de Jésus-Christ, que les croyants répètent. Dans une approche plus concrète de la vie de croyant, un peu moins d'un tiers des répondants (29,2%) sont d'accord pour dire que la foi doit aussi s'exprimer par notre corps car nous ne sommes pas de purs esprits. La foi se vit donc aussi par le corps, et non uniquement par l'esprit.

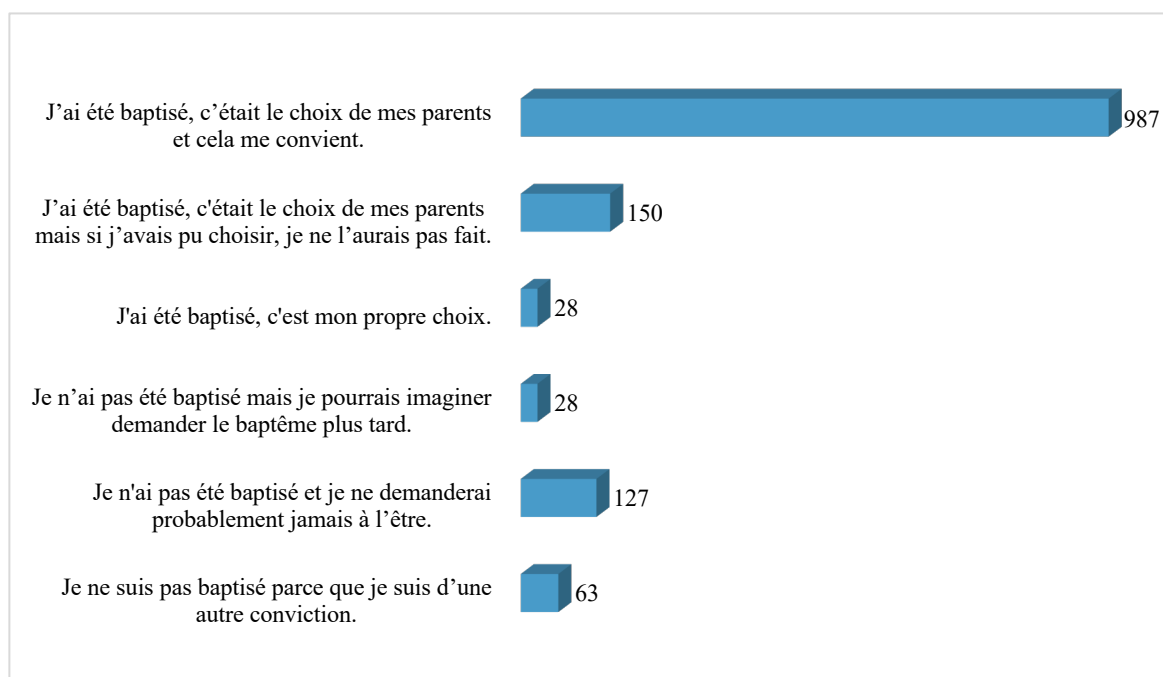
J'ai ainsi poursuivi le questionnaire en tentant de préciser les représentations des jeunes quant aux sacrements du baptême et de l'eucharistie, les sacrements dont ils ont peut-être été eux-mêmes acteurs.

Q47. Comment vous situez-vous par rapport au baptême ?

- ☐ J'ai été baptisé, c'était le choix de mes parents et cela me convient.
- ☐ J'ai été baptisé, c'était le choix de mes parents mais si j'avais pu choisir, je ne l'aurais pas fait.
- ☐ J'ai été baptisé, c'est mon propre choix.
- ☐ Je n'ai pas été baptisé mais je pourrais imaginer demander le baptême plus tard.
- ☐ Je n'ai pas été baptisé et je ne demanderai probablement jamais à l'être.
- ☐ Je ne suis pas baptisé parce que je suis d'une autre conviction.

Q48. Un commentaire à ce propos ?

Par cette question, j'ai voulu que les élèves se positionnent personnellement face au baptême qu'ils ont reçu ou non.



Parmi les 1383 élèves répondant à cette question, 84,2% d'entre eux ont été baptisés dont 2%, 28 élèves, par choix personnel. S'ils avaient pu faire personnellement le choix, 150 élèves n'auraient pas demandé le baptême mais la plupart (987) cependant sont totalement à l'aise avec le choix de leurs parents de les avoir fait baptiser.

Parmi les commentaires possibles suite à cette question, plusieurs jeunes répètent que finalement être baptisé ou non ne change rien à leur vie et qu'ils acceptent donc le choix de leurs parents. Bon nombre également considèrent que leur baptême était 'normal' parce que leur famille est traditionnellement chrétienne et que donc cela allait de soi. Il serait toutefois intéressant de voir quel sera leur choix pour leurs propres enfants.

Comme 13 élèves qui abordent la question d'un point de vue similaire faisant remarquer la nécessité d'être baptisé pour se marier à l'Église, une demoiselle reconnaît qu'elle est contente d'avoir été baptisée parce qu'elle trouve "le mariage à l'Église plus symbolique que le mariage à la commune" (questionnaire 1393). Au contraire, l'un des répondants considère que "le baptême d'un bébé ne vaut rien parce qu'il n'a pas eu son mot à dire" (questionnaire 253).

Au sein du groupe d'élèves baptisés et l'acceptant, un peu moins de la majorité (451) ne se considèrent pas comme croyants avec une note égale ou supérieure à 5/10 et 419 d'entre eux ne se reconnaissent même pas de religion catholique.

Ne reprenant que les élèves ayant répondu à cette question ainsi qu'à celle demandant aux élèves de dire s'ils sont ou non de confession catholique, le tableau suivant est dès lors parlant.

	Je me reconnais de confession catholique.	
	non	oui
J'ai été baptisé, c'était le choix de mes parents et cela me convient.	419	482
J'ai été baptisé, c'était le choix de mes parents mais si j'avais pu choisir, je ne l'aurais pas fait.	108	19
J'ai été baptisé, c'est mon propre choix.	8	15
Je n'ai pas été baptisé mais je pourrais imaginer demander le baptême plus tard.	16	10
Je n'ai pas été baptisé et je ne demanderai probablement jamais à l'être.	85	17
Je ne suis pas baptisé parce que je suis d'une autre conviction.	32	7
Total	880	565

Ce tableau semble montrer que pour beaucoup de jeunes le baptême n'est pas signe d'appartenance à la foi catholique. Dans le premier groupe, pour 419 élèves acceptant le fait que leurs parents les aient fait baptiser, cela ne signifie pas pour autant qu'ils se reconnaissent de confession catholique.

Dix-neuf élèves déclarent que s'ils avaient pu faire eux-mêmes le choix du baptême, ils ne l'auraient pas demandé mais ils se reconnaissent tout de même de confession catholique plus loin dans le questionnaire. À l'inverse, huit jeunes ayant fait eux-mêmes la demande du baptême ne se reconnaissent pas catholiques.

Parmi les élèves non baptisés, 16 parmi ceux qui pourraient imaginer l'être un jour ne se reconnaissent pas, ou pas encore, de religion catholique mais 17 qui se reconnaissent aujourd'hui catholiques n'imaginent pas demander un jour à être baptisés.

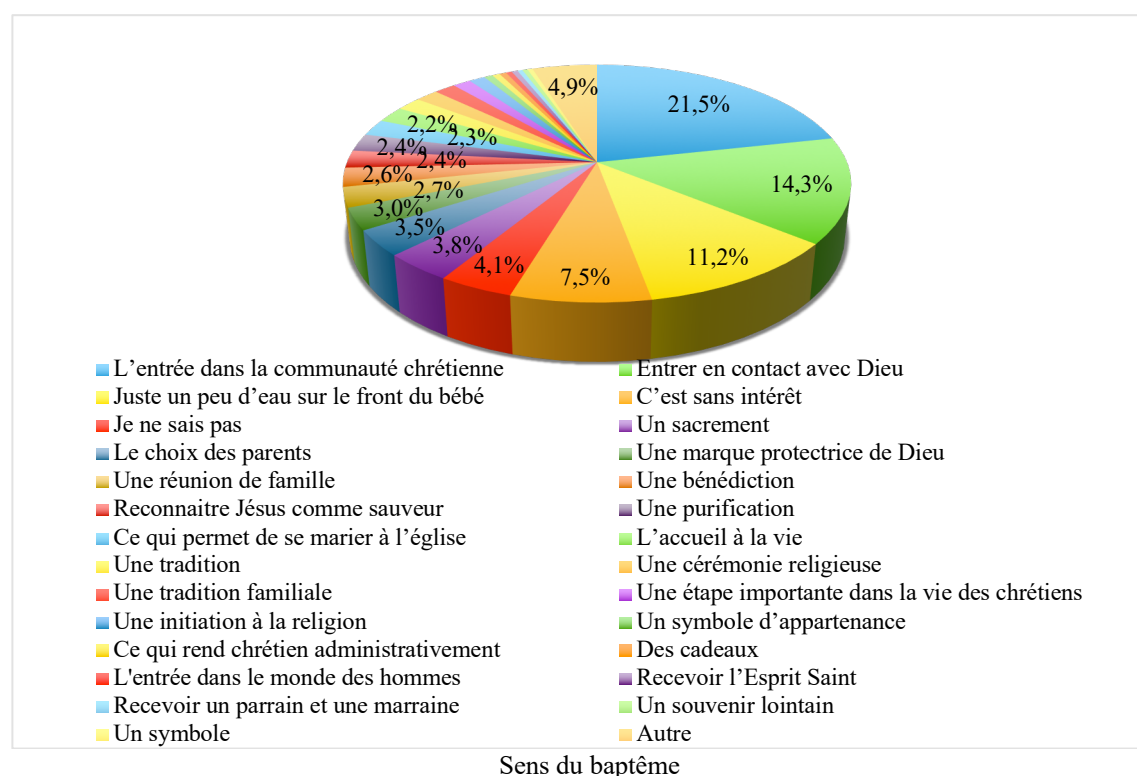
Enfin, sept élèves se déclarant non baptisés parce que d'une autre conviction se positionnent toutefois de confession catholique. J'imagine que soit ils ont répondu "au hasard" à l'une des deux questions, soit ils n'associent pas le sacrement du baptême à la foi catholique.

Nos classes sont donc principalement constituées d'élèves ayant été baptisés (84,2% des répondants) même si tous ne se reconnaissent pas aujourd'hui de confession chrétienne. De famille croyante ou du moins de tradition chrétienne, les parents de nos élèves ont un jour

fait le choix de les élever dans la tradition chrétienne catholique, choix réitéré par le choix de l'établissement scolaire ou du cours confessionnel dans lequel ils ont choisi d'inscrire leur enfant. Toutefois, il semble que le sens du baptême ou la représentation de ce qu'est être catholique aujourd'hui n'est pas évidente pour tous. Pour cette raison, il m'a donc semblé important de comprendre ce que signifie le baptême pour eux.

Q49. Pour moi, le baptême, c'est...

Cette question ouverte a demandé une clarification des 1550 réponses reçues. Elles ont alors pu être classées afin de pouvoir en tirer un maximum d'informations. Les réponses revenant moins de cinq fois ont été regroupées sous l'intitulé "autre".



Même si pour plus d'un élève sur cinq (21,5%) le baptême représente l'entrée dans la communauté chrétienne, ils l'expriment différemment, avec leurs propres mots. J'en cite quelques-uns : "Les parents qui choisissent pour leur enfant de le faire entrer dans l'Église" (questionnaire 28) ; "C'est un moment sacré où l'enfant entre dans la religion catholique" (questionnaire 102) ; "C'est le premier pas pour la grande route vers la foi" (questionnaire 128) ; "C'est le début du cheminement catholique et c'est la première fois qu'on laisse entrer Dieu dans notre cœur" (questionnaire 217) ; "Le baptême pour moi, c'est entrer dans

la religion catholique, montrer qu'on appartient à cette religion, même si on n'est pas pratiquant" (questionnaire 1226) ; "C'est un peu comme une clef pour accéder au monde de l'Église, pour devenir chrétien" (questionnaire 1185) ; "C'est le premier sacrement de notre vie, celui que l'on fait quelques mois après notre naissance pour entrer dans l'Église" (questionnaire 858). Ce sont 14,3% des élèves qui font un lien direct entre le baptême et un contact avec Dieu lui-même. Pour les uns ce sont par exemple « les parents qui choisissent de montrer leur enfant devant Dieu » (questionnaire 287), pour d'autres, il s'agit de « recevoir une partie de Dieu en nous » (questionnaire 432), ou pour d'autres encore « d'entrer dans la famille de Dieu » (questionnaire 919).

Alors que 7,5% déclarent ne pas trouver d'intérêt au baptême le considérant par exemple comme inutile, 11,2% des élèves considèrent dans le même ordre d'idée que le baptême ne correspond finalement qu'à un peu d'eau versée sur la tête du bébé.

En regroupant les réponses données, 876 d'entre elles montrent un lien explicite avec Dieu ou la religion chrétienne. L'entrée dans la communauté chrétienne ou le contact avec Dieu sont les réponses les plus fréquentes mais certaines d'entre elles abordent également le fait que le baptême est une marque protectrice de Dieu sur celui qui le reçoit, une reconnaissance de Jésus comme sauveur, une initiation à la religion ou le fait de recevoir l'Esprit Saint par exemple. La relation à la famille ou aux traditions familiales est prioritaire pour 150 élèves dans leur interprétation du baptême. Six d'entre eux reconnaissent l'importance des parrain et marraine donnés à l'enfant au moment du baptême comme l'exprime cette jeune fille de 5e année dans l'enseignement général : « Le baptême est un acte religieux visant à montrer qu'on entre dans une communauté religieuse et montrant qu'à nos côtés, pour nous épauler en cas de besoin, nous avons nos parrain et marraine » (questionnaire 494).

L'aspect administratif prime pour 44 répondants notant que le baptême est ce qui permet de se marier à l'église plus tard ou ce qui rend simplement chrétien administrativement. Pas très claire dans sa réponse peu développée, une jeune rhétoricienne protestante considère le baptême comme semblable au port du voile dans l'islam.

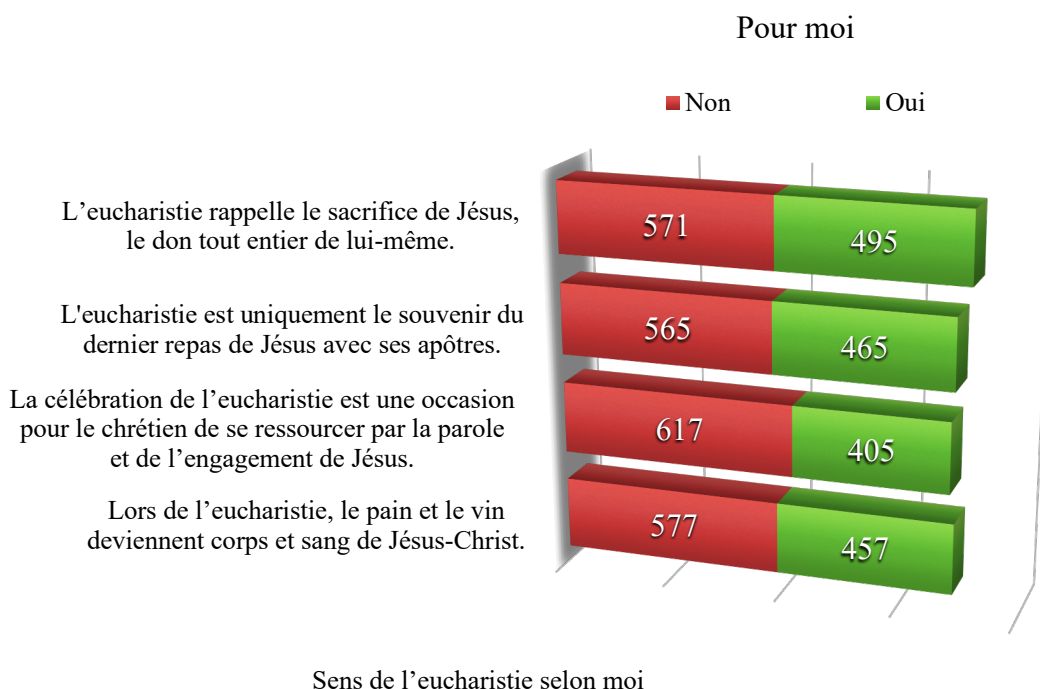
Alors que le baptême est le sacrement le plus souvent identifié par les élèves, les représentations qu'ils en ont sont bien différentes. Le *Catéchisme de l'Église catholique* définit le baptême comme ceci : « Le saint Baptême est le fondement de toute la vie chrétienne le porche de la vie dans l'Esprit (*vitæ spiritualis ianua*) et la porte qui ouvre l'accès aux autres sacrements. Par le Baptême nous sommes libérés du péché et régénérés

comme fils de Dieu, nous devenons membres du Christ et nous sommes incorporés à l'Église et faits participants à sa mission : "Le Baptême est le sacrement de la régénération par l'eau et dans la parole". »³⁴⁵ Aucun élève n'a repris dans sa réponse l'ensemble de ce qui constitue cette définition du baptême, probablement que dans le même cadre peu d'entre nous l'auraient fait. Toutefois, la moitié d'entre eux, 776 des 1550 réponses, abordent de plus ou moins près l'un ou l'autre de ces éléments que ce soit bien évidemment l'entrée dans la communauté chrétienne, mais aussi le fait que le baptême soit le fondement de la vie chrétienne, le don de l'Esprit Saint, la possibilité de recevoir d'autres sacrements plus tard, d'être libéré du péché, de devenir membre du Christ. Des précisions quant à leur première représentation pourraient ainsi être apportées pour l'affiner encore.

Q50. À propos de la célébration de l'eucharistie, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?

Après le baptême, c'est à propos de l'eucharistie que j'ai choisi d'interroger les jeunes. D'une part, j'ai voulu connaître leurs propres représentations à propos de ce sacrement, d'autre part, j'ai cherché à tester leurs connaissances du christianisme. Ainsi pour chaque proposition, les jeunes ont été amenés à répondre selon eux et ensuite selon les chrétiens.

³⁴⁵ *Catéchisme de l'Église catholique*, en ligne sur le site du Vatican : http://www.vatican.va/archive/FRA0013/_INDEX.HTM (consulté le 19 février 2018).

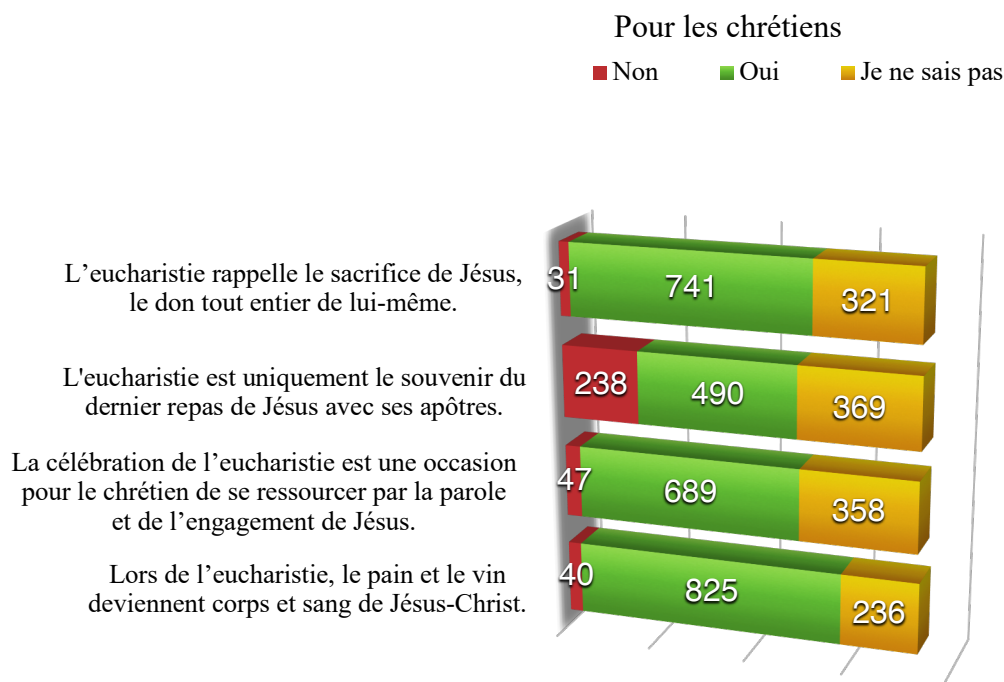


Tout en notant qu'un tiers environ des questionnaires sont revenus sans réponse à cette question, les avis personnels des élèves à propos de l'eucharistie ne sont pas tranchés. Pour chaque proposition, la majorité est à peine marquée en défaveur de celle-ci. Ce sont 495 élèves qui reconnaissent le sacrifice de Jésus dans l'eucharistie, alors que 565 d'entre eux semblent plus proches de l'aspect historique de l'événement. Le croisement des réponses aux différentes propositions permet d'aller un peu plus loin.

Parmi les 495 jeunes reconnaissant le sacrifice de Jésus dans l'eucharistie, 160 d'entre eux répondent que le pain et le vin ne deviennent pas corps et sang de Jésus-Christ au moment de la consécration mais pour 286 répondants, l'eucharistie est bien "l'occasion pour le chrétien de se ressourcer par la parole et de l'engagement de Jésus".

Sur l'ensemble des élèves ayant participé à l'enquête, 12% (207 élèves) ont répondu, dans une même logique que l'eucharistie rappelle le sacrifice et le don de Jésus-Christ, qu'elle est l'occasion de se ressourcer des paroles et de l'engagement de Jésus et que le pain et le vin deviennent corps et sang de Jésus lors de la consécration. Ce sont pourtant 746 élèves qui se qualifient comme anglican, catholique, protestant ou orthodoxe et qui de ce fait "devraient" partager le concept de l'eucharistie.

La seconde partie de cette question teste les connaissances des jeunes à propos des croyances des chrétiens.



Sens de l'eucharistie selon les chrétiens

À nouveau, environ un tiers des élèves interrogés n'ont pas répondu à cette question malgré la liberté de répondre ne pas savoir. En ce qui concerne les réponses reçues³⁴⁶, ce sont entre 21% et 33% des élèves qui disent ne pas savoir si oui ou non les chrétiens adhèrent à la proposition faite. Selon 490 élèves, presque 30% de l'ensemble des participants à l'enquête, les chrétiens considèreraient l'eucharistie uniquement comme le souvenir du dernier repas de Jésus avec ses apôtres. Toutefois, 741 et 825 élèves reconnaissent respectivement comme croyance pour les chrétiens que l'eucharistie rappelle le sacrifice de Jésus faisant le don tout entier de lui-même et que lors de l'eucharistie, le pain et le vin deviennent corps et sang de Jésus-Christ.

Les réponses apportées par les jeunes à cette question concernant l'eucharistie sont donc fort partagées. Il n'y a pas de représentation de l'eucharistie partagée par l'ensemble des jeunes.

³⁴⁶ À cette seconde partie de la question et selon les propositions, ce sont entre 1093 et 1101 élèves qui ont répondu.

Les résultats de l'enquête sont nombreux et donnent un aperçu des représentations religieuses des élèves qui suivent le cours de religion en Belgique francophone. Elles sont multiples et variées mais permettent d'avoir un aperçu des convictions des élèves tant en termes de contenu religieux que par rapport à la manière dont ils se situent par rapport à ces représentations. Ce sont ces représentations qui, je pense, sont le point de départ de tout apprentissage durant le cours de religion afin que celui-ci ait du sens. Toutefois, pour que cela puisse être le cas, je fais appel à Dirk Hutsebaut et Didier Pollefeyt. L'échelle de religiosité élaborée par Dirk Hutsebaut me permet de situer les élèves sur l'axe "croyant/non croyant" ainsi que sur l'axe "compréhension littérale/compréhension symbolique de la foi". L'approche herméneutico-communicative proposée par Didier Pollefeyt, quant à elle, propose une méthode de travail à partir de ces représentations. En travaillant à partir de ces deux approches, je ferai une proposition pour travailler, au cours de religion, les représentations religieuses des élèves, dans une démarche de déconstruction et reconstruction, pour leur donner du sens.

Partie 4 : Les représentations religieuses à la lumière de Dirk Hutsebaut et de Didier Pollefeyt

Chapitre I. Les apports de Dirk Hutsebaut en psychologie et en sciences pédagogiques

Alors que différents auteurs³⁴⁷ construisent l'histoire de la recherche des attitudes religieuses³⁴⁸, un groupe de recherche dirigé par Dirk Hutsebaut, philosophe et psychologue belge, professeur émérite de la Katholiek Universiteit Leuven (KULeuven) étudie cette question selon une approche qui lui est propre, comme une structure des relations à Dieu. Au milieu des années 70, le groupe établit une échelle de sept relations types avec Dieu : co-humanité, identification, dépendance, norme éthique, frustration, culpabilité et autonomie³⁴⁹. La 'co-humanité' désigne la reconnaissance de la présence de

³⁴⁷ Citons par exemple : Milton Rokeach est le premier à avoir travaillé le rapport entre les valeurs humaines et la religiosité. Par une étude empirique, il a conclu que les valeurs de salut, de pardon et d'obéissance avaient une plus grande importance pour les participants religieux que pour les non religieux. Ce rapport entre valeurs et religiosité a été retravaillé notamment par Schwartz et Huisman (*Value Priorities and Religiosity in four Western Religions* dans *Social Psychology Quarterly* 58, 1995, p. 88-107) et par Fontaine, Luyten et Corveyleen (*Tell me what you Believe and I'll tell you what you Want. Empirical Evidence for Discriminating Value Patterns of five Types of Religiosity* dans *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(2), 2000, p. 65-84). (B. DURIEZ, J. FONTAINE et P. LUYTEN, *La religiosité influence-t-elle encore notre vie ? Nouvelle évidence soutenant la différenciation des structures de valeur de différents types de religiosité*, dans V. SAROGLU et D. HUTSEBAUT, *Religion et développement*, p. 2). Plus récemment, l'institut de sondage allemand GfK (Gesellschaft für Konsumforschung) a quant à lui réalisé une enquête de grande ampleur à l'automne 2004. L'institut a sondé 21 pays européens à propos de leurs attitudes religieuses et ce par l'intermédiaire de questions abordant les attitudes envers la religion, l'appartenance religieuse, la croyance en Dieu, l'antisémitisme et les musulmans de leur pays. Voir en ligne sur http://www.marketresearchworld.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1356 (consulté le 29 mars 2019).

³⁴⁸ Habituellement, la recherche à propos des attitudes religieuses s'interroge sur les questions « êtes-vous religieux ? », « êtes-vous croyant ? » ou encore « allez-vous à un service religieux ? ». Toutefois, ces concepts sont peu précis et n'ont pas la même signification pour toutes les personnes interrogées dans ce type de recherche. Dans son bref aperçu sur la recherche à propos des attitudes religieuses, le site *Thomas (Theologie, Onderwijs en Multimedia : Actieve Samenwerking* en ligne sur www.kuleuven.be/thomas) reprend les cinq dimensions de la religion définies par les sociologues américains Glock et Stark : la dimension de la connaissance, la dimension du contenu de la foi, la dimension de la participation aux rituels, la dimension de l'expérience religieuse et la dimension des conséquences éthiques. (C.Y. GLOCK et R. STARK, *Religion and Society in Tension*, Rand McNally Company, Chicago, 1965 cité dans *Religieuze cognitieve stijlen en etnocentrisme*, www.kuleuven.be/thomas (consulté le 09 janvier 2018).

³⁴⁹ D. HUTSEBAUT, *Beliefs as Lived Relations*, dans *Psychologica Belgica*, 20 (1980/1), p. 33-47 (p.35).

Dieu dans les autres personnes ; l' 'identification' fait appel à une reconnaissance de Jésus-Christ comme un exemple à suivre ; la 'dépendance' indique une dépendance du croyant vis-à-vis de Dieu pour exister ; la 'norme éthique' est une relation où Dieu est perçu comme la norme ultime ; la 'frustration' montre une rébellion face à une demande à Dieu non accomplie ; la 'culpabilité' indique un sentiment d'être jugé par Dieu ; l' 'autonomie' marque la responsabilité de l'homme par rapport à Dieu.

A propos de cette nouvelle approche, Dirk Hutsebaut³⁵⁰ reconnaît lui-même que différents problèmes se posent. Tout d'abord, il fait remarquer que les résultats de ces recherches sont apparus après l'étude sur le terrain et ne constituent pas un cadre théorique confirmé par les observations faites. Dirk Hutsebaut note également qu'au fur et à mesure de l'utilisation des approches définies par l'école de Leuven, de plus en plus de monde avait des difficultés à répondre à ce type de questions qui semblent toucher un univers qui n'est plus celui des personnes interrogées. Enfin, comme troisième observation, Dirk Hutsebaut relève le fait que l'échelle définie n'est pas suffisante pour différencier les différents types de croyants. Pour remédier aux inconvénients de cette échelle de relations types à Dieu, l'école de Leuven avec Dirk Hutsebaut à sa tête pense nécessaire l'élaboration d'un cadre théorique mieux délimité et se consacre à l'étude de « l'interaction entre le système symbolique de la religion et le sujet »³⁵¹. Ils construisent ce cadre théorique en s'inspirant des travaux de Gordon Allport, de James Fowler ou encore de David Wulff qui, eux-mêmes, se basent sur le travail de Paul Ricœur.

C'est essentiellement au concept de "seconde naïveté" de ce dernier que la pédagogie religieuse fait écho, une "naïveté critique". Paul Ricœur décrit le parcours de la foi selon trois stades : pré-critique, critique et post-critique³⁵².

³⁵⁰ D. HUTSEBAUT, *Post-Critical Belief. A New Approach to the Religious Attitude Problem*, dans *Journal of Empirical Theology*, 9 (1996/2), p. 48-66 (p. 49-50).

³⁵¹ *Ibid.*, p. 50 : « the interaction between the symbolic system of religion and the subject ».

³⁵² Voir P. RICŒUR, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969 ; P. RICŒUR, *Philosophie de la volonté. Finitude et culpabilité. T.2. La symbolique du mal*, Paris, Aubier-Montaigne, 1960. Pour une synthèse de ce qui concerne la seconde naïveté de Paul Ricœur, voir par exemple L. JANSONS, *What is the Second Naïveté ? Engaging with Paul Ricœur, Post-Critical Theology, and Progressive Christianity*, conférence donnée à la faculté de pédagogie de l'Australian Lutheran College, le 30 octobre 2014, en ligne sur https://www.academia.edu/14690650/What_is_the_Second_Naivet%C3%A9_Engaging_with_Paul_Ricoeur_Post-Critical_Theology_and_Progressive_Christianity (consulté le 29 avril 2019).

Le stade pré-critique de la foi correspond à une compréhension naïve des éléments de la foi, un réalisme innocent. Quels que soit les éléments dont la Bible parle, il s'agit d'éléments réels. « Le mot naïf, justifie l'ancien pasteur luthérien Linards Jansons, loin d'être péjoratif, reconnaît simplement que la plupart du temps, nous vivons dans la foi chrétienne sans l'interroger. »³⁵³

Le stade critique se caractérise par une prise de distance entre le monde biblique et notre propre expérience. C'est le moment où l'on s'interroge sur les causes, les motivations, les significations cachées, le sens des récits : « Écriture et tradition ne sont tout simplement pas prises au pied de la lettre »³⁵⁴.

Enfin, le stade post-critique, selon Paul Ricœur et tel que le comprend Linards Jansons, « est une attitude intellectuelle qui accepte les idées authentiques des disciplines critiques (...) tout en continuant sur le chemin de la foi »³⁵⁵.

Ainsi, à la suite de ces trois stades, Paul Ricœur invite à retrouver une certaine naïveté dans et par la critique, une seconde naïveté. C'est parce que la critique permet de ne plus comprendre les récits bibliques comme explications du monde qu'elle permet de les comprendre comme symbole, grâce à l'interprétation, grâce au travail herméneutique.

1. Les sources d'inspiration de Dirk Hutsebaut

1. Gordon Allport

Baigné dans le behaviorisme, le célèbre psychologue américain de la première moitié du 20^e siècle Gordon Allport aborde dans ses travaux la dimension de la maturité de la foi³⁵⁶

³⁵³ L. JANSONS, *What is the Second Naïveté ?*, p. 2 : « The word naïve, far from being pejorative, simply acknowledges that most of the time we live within the Christian faith without interrogating it. ».

³⁵⁴ *Ibid.*, p. 2 : « Scripture and tradition is simply not taken at face value ».

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 2 : « [What I understand as post-critical] is an intellectual attitude that accepts the genuine insights of the critical disciplines (...) but still continues in the path of faith. »

³⁵⁶ Dans une précédente recherche, Gordon Allport aborde la question de la maturité psychologique. Dans l'introduction de son ouvrage *Maturité psychologique et maturité spirituelle*, Sr Pascale-Dominique Nau lui reprend la définition de la maturité psychologique : « Il n'est pas facile de décrire la richesse distinctive de la personnalité complètement mature. Il y a tant de modes de développement que d'individus en croissance, et dans chaque cas le produit final est unique. Mais, si on cherche ces critères généraux pour distinguer une personnalité complètement développée d'une autre immature, il existe trois caractéristiques de différenciation

dans une approche psychologique. Selon lui, la question porte sur une religiosité extrinsèque ou une religiosité intrinsèque, la maturation de la foi étant un va-et-vient entre celles-ci. L'approche extrinsèque, d'une part, propose l'utilisation du religieux afin de résoudre des conflits qui, eux, ne sont pas religieux comme le fait de répondre à une question par Dieu simplement parce que l'on ne trouve pas d'autre réponse, le fait de réduire la peur, le doute, l'incertitude... D'autre part, la religiosité intrinsèque est une utilisation du religieux pour lui-même et développant ainsi les valeurs religieuses elles-mêmes. Le passage d'une religiosité extrinsèque vers une religiosité intrinsèque témoigne d'une plus grande maturité dans la foi³⁵⁷.

Afin de montrer ce déplacement, Gordon Allport précise ce qui, selon lui, caractérise le processus de développement de celle-ci. Il fait tout d'abord une distinction entre religion et foi, cette dernière touchant plus particulièrement aux véritables et profondes convictions de chacun. Il y ajoute alors une fonction dynamique de la foi permettant à celle-ci d'être moteur de toute action. Dans une foi extrinsèque, chaque geste ou parole peut donner une certaine assurance, la foi intrinsèque, quant à elle, permet de gagner en confiance en soi définitivement. De plus, poursuit Gordon Allport, la foi intrinsèque a une incidence sur la vie morale. Alors qu'il n'y a pas de réciproque pour une foi extrinsèque, la pratique et l'attention portée aux autres sont particulièrement développées par une foi intrinsèque. La recherche permanente d'une meilleure compréhension des choses est également signe de cette dernière. Animé par une foi extrinsèque, le croyant fait ce qu'on lui demande sans chercher à comprendre, sans savoir réellement de quoi il s'agit, tandis que la recherche intellectuelle et rationnelle fait pleinement partie du développement de foi intrinsèque. C'est ce qui donnera un sens profond dans la vie du croyant à partir du moment où cette recherche apporte plus de réponses que de questions, où elle nourrit la foi. Gordon Allport souligne encore l'approche intégrative de la foi intrinsèque. En effet, la foi extrinsèque peut se sentir fragilisée par de nouveaux apports, comme de nouvelles découvertes scientifiques

qui semblent indispensables et universelles (...) : l'extension du soi, l'introvision et une philosophie de vie. » dans P.-D. NAU, *Maturité psychologique et maturité spirituelle*, s.l., www.lulu.com, 2009.

³⁵⁷ Daniel Batson et ses collègues (D. BATSON, P. SCHOENRADE et L. VENTIS, *Religion and the Individual*) ont repris ce concept de foi intrinsèque et extrinsèque de Gordon Allport en le développant davantage. Selon eux, le modèle proposé par Gordon Allport est insuffisant. En effet, ils attribuent une triple orientation à la religiosité : signification (Means), finalités (Ends) et recherche (Quest) et autant les deux premières orientations correspondraient aux orientations intrinsèque et extrinsèque de la foi, autant l'orientation de recherche serait manquante. Elle consiste selon eux à « une recherche intellectuelle ouverte sur les réponses à des questions plus grandioses et plus existentielles, et donc religieuses » (K. KRISTENSEN, D. PEDERSEN et R. WILLIAMS, *Profiling Religious Maturity*, p. 75 : « an open-ended intellectual search for answers to grander and more existential, and thus, religious, questions »).

par exemple. Par contre, la foi intrinsèque, recherchée, intellectualisée, peut intégrer dans sa compréhension de Dieu et du monde, ces nouvelles découvertes sans se voir complètement déstabilisée. Finalement, la dimension heuristique de la foi est essentielle. Certains événements, certaines rencontres, ou même certaines découvertes nous amènent à un moment ou l'autre à revisiter les raisons de notre acte de foi et à reformuler celles-ci.

J'insiste ici sur le fait que l'enseignant doit être bien conscient, dans l'approche qu'il donne à ses cours, que la religion catholique ne peut être présentée comme la seule et unique solution aux questions que se posent les jeunes, l'homme, aujourd'hui. Dieu est une réponse possible et elle l'est d'autant qu'elle est intellectuellement sensée, donnant ainsi sens à la vie de celui qui choisit de croire. C'est bien ce nouveau cheminement que l'enseignant sera amené à faire avec ses élèves, vers une foi intrinsèque pour les élèves croyants, dans une approche d'ouverture pour tous. Et le dialogue des uns avec les autres permet de donner davantage de sens encore à leurs choix respectifs.

2. James Fowler

James Fowler (1940-2015)³⁵⁸ est un psychologue et théologien américain qui a voulu poursuivre ses recherches en psychologie en les appliquant à la foi, cherchant ainsi à déterminer la genèse de la foi. Suivant l'idée de Gordon Allport, il porte une attention particulière au processus de maturité de la foi, au passage d'une foi intuitive à une foi selon le modèle du saint, ayant l'expérience d'une relation constante avec Dieu. Ainsi et se basant sur les idées de Jean Piaget à propos du développement de l'enfant, il est à l'origine de la théorie des six "stades de la foi", se basant sur des constructions cognitives et affectives de l'homme. Sa théorie a eu un réel succès notamment dans les domaines de la pastorale, de la théologie pratique ou de l'éducation chrétienne mais elle a également essuyé bon nombre de critiques³⁵⁹. En terme de contenu, celles-ci portent notamment sur « sa "logique de développement" structurelle ; l'accent sur la cognition et le manque d'attention qui en

³⁵⁸ L'œuvre principale de cet auteur est J. W. FOWLER, *Stages of Faith : the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper and Row, 1981 et R. R. OSMER et F. L. SCHWEITZER (dir.), *Developing a Public Faith. New Directions in Practical Theology*, Saint Louis Missouri, Chalice Press, 2003.

³⁵⁹ Voir notamment A. COYLE, *Critical Responses to Faith Development Theory : A Useful Agenda for Change?*, en ligne sur <https://core.ac.uk/download/pdf/397611.pdf> (consulté le 8 mai 2019).

résulte pour les dimensions émotionnelles / psychodynamiques en tant que processus de transition et de transformation ; ses préjugés sexistes et sa spécificité culturelle ; et sa prétendue difficulté à s'adapter aux tendances post-modernes de la psychologie »³⁶⁰ mais le plus grand reproche qui lui sera fait touche à sa conception même de la "foi". Selon lui, celle-ci doit être comprise comme une réponse à la grâce de Dieu, comme un don de Dieu et pourtant sa théorie du développement de la foi aborde la foi dans sa dimension humaine. James Fowler³⁶¹ répond à cette dernière objection en disant que sa théorie du développement ne vise pas à nier une telle conception de la foi : « l'accent mis sur la foi en tant que phénomène générique, universel et qui se déploie de manière dynamique a pour effet de permettre aux personnes, religieuses et laïques, de nommer et d'affirmer le rôle de valorisation et de composition du sens dans leur vie »³⁶². Il ajoute que « la théorie du développement de la foi a fourni un langage et des repères pour comprendre les expériences de croissance et de transformation que de vastes groupes de personnes reconnaissent apparemment en eux-mêmes et chez les autres »³⁶³.

C'est dans l'expérience de chacun qu'il construit sa théorie et, par les interviews de 329 personnes³⁶⁴, de tranches d'âge différentes, il détermine ces stades de la foi.

La foi primale ou indifférenciée, explique James Fowler³⁶⁵, caractérise le stade initial de la foi. De la naissance à l'âge de deux ans, l'enfant découvre ce qui l'entoure et construit ce qui sera son environnement sécurisé permettant ainsi une première expérience de Dieu.

Le premier stade de développement de foi correspond aux premières étapes du développement de la parole et de la pensée, c'est le stade intuitivo-projectif. De deux à six

³⁶⁰ A. COYLE, *Critical Responses to Faith Development Theory*, p. 7 : « its structural "logic of development"; its over-emphasis on cognition and consequent lack of attention to emotional/psychodynamic dimensions as processes of transition and transformation; its gendered bias and cultural specificity; and its purported difficulty in accommodating postmodern trends in psychology ».

³⁶¹ Pour la réponse à cette objection, Adrian Coyle renvoie à l'article de James Fowler lui-même : J. FOWLER, *Foreword*, dans J. ASTLEY et L. FRANCIS (éd.), *Christian Perspectives on Faith Development*, Leominster, Gracewing, 1992, p. ix-xv.

³⁶² J. FOWLER, *Foreword*, p. x : « the focus on faith as a generic, universal, and dynamically unfolding phenomenon has the effect of enabling persons, both religious and secular, to name and affirm the role of valuing and the composing of meaning in their lives ».

³⁶³ *Ibid.*, p. x : « The theory of faith development has provided a language and benchmarks for understanding experiences of growth and transformation that wide groups of persons apparently recognize in themselves and others. »

³⁶⁴ Parmi les 329 personnes interrogées, 45% sont protestantes, 36,5% catholiques romaines, 11,2% juives, 3,6% orthodoxes et 3,6% se trouvent dans d'autres catégories.

³⁶⁵ Voir J. FOWLER, *Stages of Faith*.

ans, c'est l'âge où l'enfant est en permanence encadré par l'adulte qui lui montre l'exemple que ce soit dans ses sentiments ou ses actes notamment. Ainsi, plongé ou non dans un milieu religieux, élevé ou non dans un contexte de foi, l'enfant se construit sa première image de Dieu. Son imagination lui permet de concevoir Dieu de manière totalement large, sans aucune restriction. Cette première approche de la foi est une imitation de la foi vécue par les parents, seule autorité.

À l'âge scolaire, de sept à douze ans, l'enfant entre dans un second stade, le stade mythico-littéral. Alors qu'il n'a pas encore reçu de grilles de lecture, l'enfant prend pour siennes les images que lui donne sa communauté. L'autorité de référence varie entre les parents et les enseignants : la foi se construit à partir de toutes les informations reçues. Sa compréhension est donc littérale, il n'y a pas de prise de recul par rapport aux histoires religieuses ce qui entraîne parfois une mauvaise interprétation des symboles utilisés.

Le troisième stade est celui dit synthético-conventionnel et débute vers douze ans jusqu'à l'âge adulte. Durant ce stade, le jeune prend conscience d'incohérences et de contradictions entre les histoires qui lui sont proposées et les nouveaux apprentissages liés aux milieux familial et scolaire par exemple. Même si en termes de contenu et d'apprentissage, la famille et l'école ont toujours leur place, la référence du jeune, ce sont ses pairs. La prise de conscience par le jeune de la distance entre la religion et le concret de son existence remet en question ses propres représentations lui permettant ainsi de construire de manière réfléchie son identité personnelle religieuse. Son champ d'interprétation symbolique se peaufine grâce à ses rapports sociaux immédiats comme notamment avec la famille, l'école ou le monde du travail mais aussi la religion pour certains.

Le stade individuel et réflexif, quatrième stade, touche les jeunes adultes de 20 à 40 ans environ. C'est le stade de l'affirmation de soi grâce à des prises de responsabilités et donc une étape capitale. L'adulte se définit comme nouvelle identité grâce à une réflexion critique sur ce qui l'entoure.

Entre 30 et 50 ans, l'adulte vit une remise en question par une réflexion sur son passé, cherchant notamment à renouer avec des traditions oubliées. Il se situe dans le cinquième stade, celui de condensation. Durant cette phase, les approches symbolique et conceptuelle sont reçues conjointement, menant à un retour vers la seconde naïveté de Paul Ricœur. Les mythes et rituels peuvent désormais être compris avec une certaine imagination mais, cette fois, ils peuvent être interprétés dans leur réalité.

Le sixième et dernier stade, rarement atteint, est celui de l'universalisation. Il consiste à dépasser la contradiction du stade précédent qui oscillait entre la volonté de préserver son

propre soi et celle d'en faire une conception plus universelle. La personne atteignant ce sixième stade agit non pas pour elle-même mais dans un intérêt universel, n'ayant pour seule autorité que Dieu.

Inspiré de Paul Ricœur, on peut reconnaître dans les trois premiers stades de James Fowler, ce que Paul Ricœur appelle la foi pré-critique. C'est au quatrième stade que le moment critique fait son apparition et se développe pour qu'à partir du cinquième stade de James Fowler, on arrive au développement post-critique tel que décrit par Paul Ricœur.

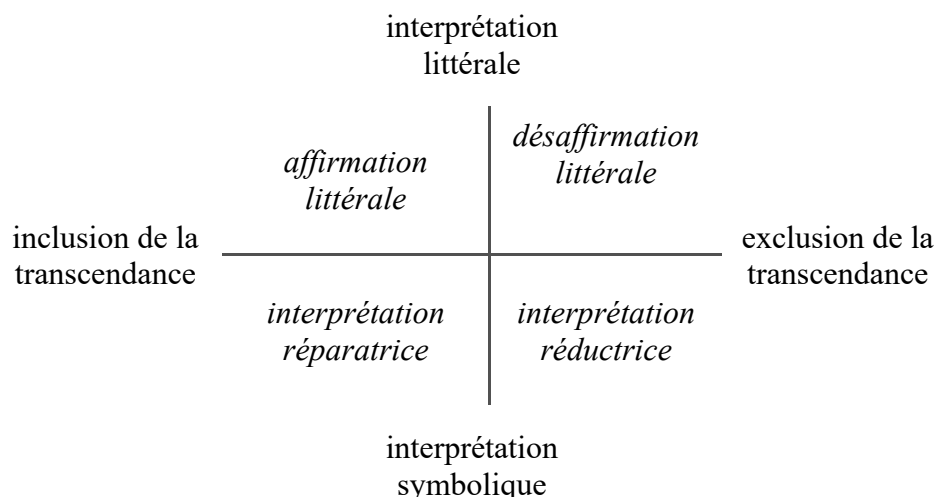
Les élèves de nos classes en secondaire seraient ainsi, selon la théorie de James Fowler, dans le troisième stade, le stade synthético-conventionnel, correspondant donc à la démarche critique de Paul Ricœur. Cela coïncide bien avec les apprentissages scolaires de plus en plus pointus. C'est à ce moment que le jeune fait le choix de la foi ou non. Alors que les éléments de la foi qui lui sont proposés jusque-là peuvent être juxtaposés avec ses autres apprentissages, les adolescents commencent à y voir des incohérences et une simple addition n'est plus possible, leur esprit critique est développé et même encouragé. Le fait de croire n'a de sens que tant que l'on n'y voit pas de contradiction avec ses conditions d'existence, tant qu'aucun élément complexe ne vient poser autrement la question du sens. Les incohérences perçues par les jeunes dans ce stade défini par James Fowler doivent être éclaircies par l'enseignant notamment afin que les représentations religieuses des jeunes soient modelées et corrigées. Ainsi ils feront le choix de croire ou non en toute connaissance de cause.

3. David Wulff

Dans son intérêt pour la psychologie de la religion³⁶⁶, David Wulff, psychologue américain, conçoit une grille permettant, selon lui, d'analyser toutes les situations. Il est très explicite sur le fait qu'il s'agit d'un modèle théorique de recherche et non d'un modèle construit sur base d'une pratique.

Pour construire sa grille, David Wulff croise le rapport à la transcendance avec l'ouverture à l'interprétation.

³⁶⁶ D. WULFF, *Psychology of Religion : Classic and Contemporary*, New-York, Wiley, 1997.



L'axe horizontal montre donc la possibilité de s'ouvrir à une transcendance tandis que l'axe vertical laisse la porte ouverte à l'interprétation, à la pensée symbolique et non uniquement littérale. Chacun peut se positionner dans l'une des quatre catégories ainsi construites, chacune d'elles caractérisant une position face au religieux.

L'affirmation littérale est signe d'un fondamentalisme religieux ou, adoucît David Wulff, d'une croyance très orthodoxe, désignant une foi en Dieu brute et sans réflexion. La position de désaffirmation littérale montre un comportementalisme théorique où la foi en Dieu n'est jamais comprise de manière symbolique et où donc, théoriquement, elle n'a pas de raison d'être. Il s'agit d'un rejet total de la religion puisqu'on ne peut rien réellement prouver. Se trouve dans cette attitude celui que David Wulff qualifie de réel incroyant. Ces deux positions sont rigides, ne laissant aucune place à l'interprétation, au dialogue ou à la remise en question de ses idées.

S'appuyant sur les idées de Paul Ricœur³⁶⁷, Wulff propose deux autres positions, acceptant une interprétation symbolique des éléments de foi. L'attitude de l'interprétation réductrice est celle dans laquelle se positionne celui qui tente d'interpréter les éléments de la foi à l'aide de variables non-religieuses. La religion et ses traditions sont vues comme une

³⁶⁷ Paul Ricœur appuie sa théorie du développement de la foi sur deux éléments primordiaux : la réduction et la restauration. Malgré une première approche dans laquelle elles semblent s'opposer, réduction et restauration sont, selon lui, parfaitement complémentaires. « La réduction implique un déchiffrement des messages religieux afin de trouver les messages spirituels profonds cachés au-delà de la mythologie religieuse. (...) La restauration implique un retour à la foi religieuse, maintenant à un niveau d'interprétation plus profond et symbolique (« une seconde naïveté »). » K. KRYSINSKA, K. DE ROOVER, J. BOUWENS, E. CEULEMANS, J. CORVELEYN, J. DEZUTTER, B. DURIEZ, D. HUTSEBAUT et D. POLLEFEYT, *Measuring Religious Attitudes in Secularized Western European Context: A Psychometric Analysis of the Post-Critical Belief Scale*, dans *The International Journal for the Psychology of Religion*, 24 (2014/4), p. 263-281 (p. 265).

réponse possible aux besoins de l'homme. Il y a ainsi une reconnaissance du besoin des autres de croire. « Il réduit la foi religieuse à une illusion »³⁶⁸, synthétise Dirk Hutsebaut à propos de la pensée de David Wulff. L'interprétation réparatrice, quant à elle, est l'attitude de la personne qui cherche à avoir une foi rationnelle, réfléchie. Il s'agit ici de comprendre sa foi de manière symbolique, d'en trouver le sens dans une approche non-littérale. Dans cette approche, le croyant accepte donc également que les autres croyants puissent trouver un sens à la foi, différent du sien, plusieurs interprétations des éléments de foi étant possibles. Cette attitude est spécialement difficile à étudier parce qu'elle comporte des teintes particulièrement personnelles. Il s'agit dans cette attitude de tendre vers ce que Paul Ricœur appelle la seconde naïveté.

2. L'échelle de religiosité post-critique de Dirk Hutsebaut

Pour Antoine Vergote³⁶⁹, le cœur de la religion chrétienne est lié à la relation à un Dieu personnel. C'est dans une relation personnelle avec Dieu, explique-t-il, que le croyant peut construire et développer sa foi. Au travers de cette relation, le croyant se construit une représentation de Dieu et celle-ci a été, pour le Centre de psychologie des religions de Louvain fondé par Antoine Vergote, sujet de différentes études³⁷⁰ chez les adolescents. Il a notamment cherché à percevoir l'évolution des représentations de Dieu en demandant aux adolescents de terminer la phrase « Pour moi, Dieu veut dire... ». Ceux-ci avaient l'occasion de donner quatre réponses. Afin d'observer l'évolution de ces représentations, les élèves d'une même école ont été interrogés à trois reprises, en 1982, 1985 et 1987 en les suivant au cours de leur scolarité. Ce sont donc 84 élèves qui ont répondu à ces trois enquêtes, donnant ainsi un aperçu de l'évolution possible des représentations de Dieu. Dirk Hutsebaut et Dominic Verhoeven tirent une double conclusion de cette étude longitudinale

³⁶⁸ D. HUTSEBAUT, *Post-critical Belief*, p. 50.

³⁶⁹ Antoine Vergote, professeur émérite de l'UCLouvain et de la KULeuven, est l'une des figures les plus influentes en recherche psychologique de la religion en Europe. Dans son hommage au Pr Vergote, son collègue Vassilis Saroglou rappelle que « son œuvre intellectuelle immense a montré l'importance du dialogue entre psychologie, psychanalyse et sciences des religions », et que bon nombre de chercheurs ont poursuivi son travail donnant une réelle vitalité à ce domaine. Il est ainsi le fondateur du *Network des European Psychologists of Religion* dans les années 70 devenu aujourd'hui l'*International Association for the Psychology of Religion*.

³⁷⁰ Ces recherches sont présentées dans l'article D. Hutsebaut et D. Verhoeven, *The Adolescents' Representation of God From Age 12 to 18*, dans *Journal of Empirical Theology*, 4 (1991/1), p. 59-72.

à propos des représentations religieuses chez les adolescents. D'une part, ils reconnaissent que la pratique et la croyance religieuses diminuent non seulement avec le temps mais également avec l'âge. D'autre part, malgré une évolution perçue des représentations de Dieu, ils n'ont rien relevé de réellement significatif et commun. L'adolescence, 15 ans, semble selon eux être un âge crucial en ce qui concerne le développement de la foi mais aucune ligne directrice ne semble percer. « L'éducation et certainement l'éducation religieuse, poursuivent-ils, doivent être un processus de choix guidé, plus qu'un processus de réponse définitive. »³⁷¹

À partir de ces réflexions, dans son étude³⁷² sur les représentations de Dieu³⁷³, Dirk Hutsebaut³⁷⁴ met particulièrement l'accent sur la prise de conscience par chacun des étapes de développement ou des changements dans son expérience personnelle. Selon lui, trois phases dans l'existence peuvent être soulevées : l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Supposant que l'enfant soit élevé dans une famille croyante, explique Dirk Hutsebaut, il est confronté dès le plus jeune âge à la religion et aux représentations religieuses de ses parents et de son entourage. Encadré par diverses activités religieuses, l'enfant prend pour siennes la religion et les croyances de ses parents même si ce degré de croyance reste enfantin, non-mature diront certains.

Durant l'enfance, le système de pensées n'est encore que littéral, que ce soit pour des éléments religieux ou d'autres, le développement de l'enfant ne permettant de faire évoluer ce système de pensées que très progressivement. Les enfants sont alors dans une attitude orthodoxe selon Dirk Hutsebaut qui précise toutefois que cette orthodoxie chez l'enfant n'est pas la même que celle de l'adulte. À la suite de l'enfance qui est une première étape de développement, l'adolescence est selon Dirk Hutsebaut une période majeure. En effet, dit-il, cette période est celle du développement de la pensée opérationnelle formelle.

³⁷¹ D. Hutsebaut et D. Verhoeven, *The Adolescents' Representation of God from Age 12 to 18*, p. 71.

³⁷² Son étude a porté sur 98 sujets (46% d'hommes et 54% de femmes) ayant une moyenne d'âge de 42 ans. La majorité d'entre eux se considéraient comme croyants.

³⁷³ L'étude de Dirk Hutsebaut sur les représentations est basée sur celle de Charles Glock et Rodney Stark (*Religion and Society in Tension*, Rand McNally, Chicago, 1965). Celle-ci propose la religion selon cinq dimensions : la connaissance, le contenu de la foi, la participation aux rituels, l'expérience religieuse, les conséquences éthiques.

³⁷⁴ Malgré le travail de Dirk Hutsebaut à propos des représentations religieuses, il ne se positionnera jamais pour déterminer si telle ou telle représentation est meilleure ou plus mature qu'une autre. Ce travail est, selon lui, celui du théologien et non du psychologue des religions qu'il est.

L'adolescent est à ce moment apte à développer son propre système de pensées, confrontant ce qui lui semblait acquis à de nouvelles possibilités, à d'autres alternatives. Ces changements aux alentours de 15 à 20 ans permettent à Dirk Hutsebaut d'envisager trois alternatives³⁷⁵ quant au développement du système de pensées des jeunes face à la foi et ce qui la constitue.

Face aux nouvelles représentations religieuses qui lui sont proposées, l'adolescent peut faire le choix soit de rester dans une attitude d'orthodoxie littérale, soit de refuser ces représentations religieuses mais d'entrer toutefois dans une attitude de critique externe soit encore, de choisir un style cognitif religieux relativiste.

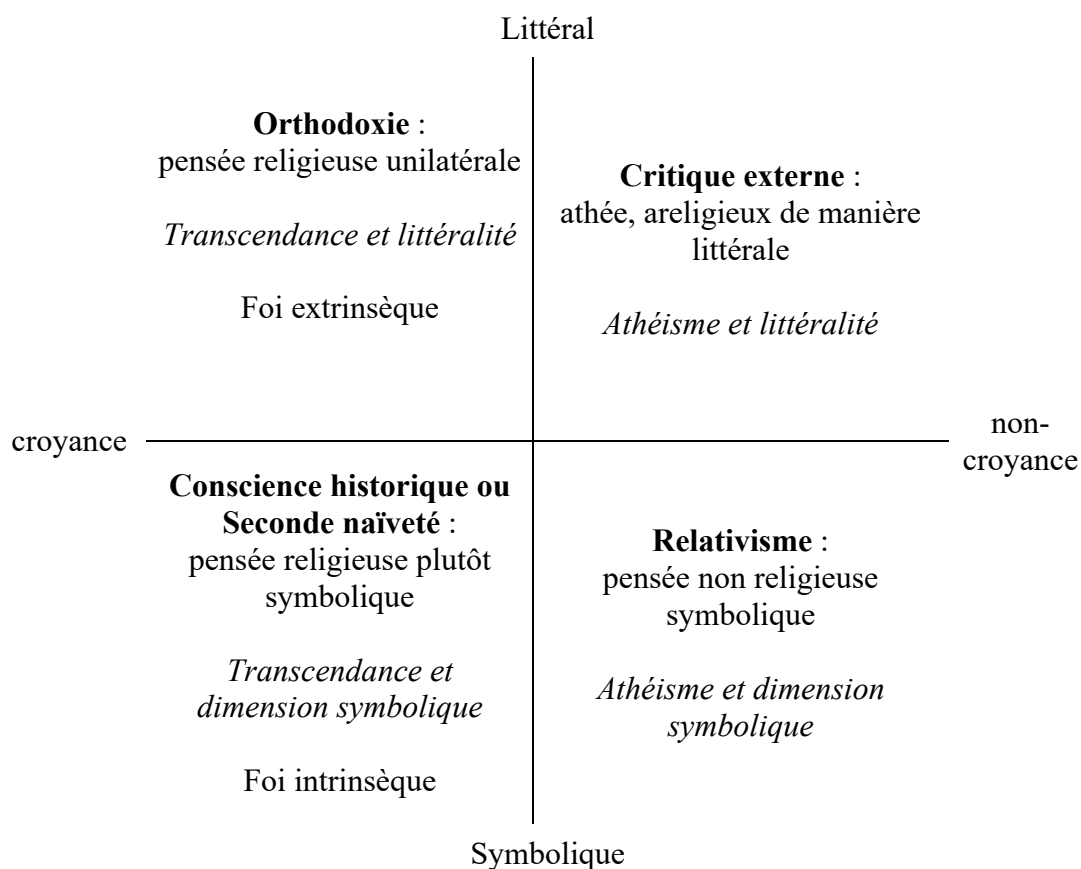
C'est lors d'une phase ultérieure que l'adolescent pourrait acquérir une conscience historique lui permettant d'accepter que différentes possibilités soient envisageables, « conscient, précise Dirk Hutsebaut, des raisons de critiquer la religion, conscient que les institutions religieuses ne sont pas toujours à la hauteur de leurs idéaux »³⁷⁶. Alors que cette phase peut se prolonger durant plusieurs années, elle est une véritable prise de conscience³⁷⁷ du fait que la réalité religieuse est une réalité symbolique permettant ainsi d'avoir différentes manières de parler de Dieu, par exemple.

Ainsi et à la suite de ses prédécesseurs qui ont travaillé sur la question de la religiosité, Dirk Hutsebaut élabore son échelle de religiosité. Celle-ci ne se présente pas de manière linéaire mais davantage comme différents cheminements croisant le degré de croyance ou de non-croyance au niveau symbolique ou littéral accepté par chacun, poursuivant le travail entamé par David Wulff. Voici schématiquement représentée cette échelle de religiosité.

³⁷⁵ Ces alternatives sont décrites dans D. HUTSEBAUT, *Post Critical Belief Scales*, p. 25.

³⁷⁶ D. HUTSEBAUT, *Post Critical Belief Scales*, p. 25.

³⁷⁷ Cette conscience historique est proche de la cinquième étape proposée par James Fowler, la foi conjonctive, ne pouvant se développer pleinement sans une certaine expérience de la vie.



Tout croyant se trouve ainsi dans la partie gauche du schéma, les non-croyants se situant dans celle de droite. La partie supérieure correspond à une compréhension littérale de la religion alors que la partie inférieure en illustre une compréhension symbolique.

Dirk Hutsebaud présente les quatre approches³⁷⁸ ainsi construites.

L'orthodoxie est caractérisée par une pensée ou une foi littérale dans l'existence d'une transcendance. Il s'agirait d'une première naïveté qui consisterait à espérer ou croire sans qu'il n'y ait eu de passage vers une croyance réfléchie et assumée. Le croyant orthodoxe considère qu'à toute question religieuse, il ne peut y avoir qu'une seule réponse et que cette réponse est donnée par une autorité religieuse ou une personne assimilée. La religion a une

³⁷⁸ Voir notamment : D. HUTSEBAUD, *Post Critical Belief Scales*, p. 20-21 ; P. DESIMPELAERE, F. SULAS, B. DURIEZ et D. HUTSEBAUD, *Psycho-Epistemological Styles and Religious Beliefs*, dans *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9,2 (1999), p. 130-131 ; D. Hutsebaud, *Leidt godsdienst tot onverdraagzaamheid?* dans B. PATTYN et J. WOUTERS (éd.), *Schokgolven. Terrorisme en fundamentalisme*, Leuven, Davidsfonds, 2002, p. 214-220.

incidence importante sur sa vie. D'ailleurs, tout ce qui vient d'une quelconque autorité religieuse est à accepter sans réserve, la hiérarchie de l'Église est particulièrement appréciée. C'est elle qui définit ce qui est bon ou non, il n'y a pas de demi-mesure possible. Il n'y a pour ainsi dire pas de remise en question de ses propos, les choses sont ou ne sont pas mais le peut-être n'existe pas. Il est convaincu de ses croyances et rien ne pourra les ébranler. Le contenu de la foi, n'a pas et ne peut pas changer. « Les réponses données restent inchangées, maintenant et toujours. Le message religieux fournit la réponse, toujours la même, indépendamment du contexte historique et de la situation spécifique. »³⁷⁹ Si une interprétation est possible, cela signifie qu'il pourrait y en avoir d'autres. Ainsi une quelconque interprétation risquerait d'apporter une incertitude, ce qu'il ne peut imaginer en ce qui concerne Dieu. Dieu, davantage reconnu par une image paternelle que maternelle, est perçu à la fois comme une personne et une puissance. Poussée à son extrême, on se situe dans une position d'extrémisme religieux. Le croyant orthodoxe, explique Dirk Hutsebaut, est dans une relation positive avec Dieu bien que celle-ci puisse être connotée d'une certaine anxiété, de culpabilité et même d'éléments de frustration³⁸⁰. Cette approche correspond à l'affirmation littérale présentée par David Wulff.

La critique externe est semblable à l'approche orthodoxe mais dans la négation d'une transcendance. La personne qui se situe dans ce mode de pensées veut être certaine du contenu de sa croyance ou de sa non-croyance. Elle remet ainsi tout en question et ce, davantage à partir d'une critique extérieure à elle-même, venant d'autres personnes. Tant qu'il n'y a pas de certitude, la foi est impossible. Les compréhensions littérales comme symboliques des objets religieux sont rejetées. Il n'y a pas de relation à Dieu, c'est l'autonomie de la personne qui est recherchée, s'appuyant sur ses propres règles. Cette position est similaire à ce que David Wulff proposait comme une désaffirmation littérale.

Le relativisme est une prise en considération de la foi et des traditions religieuses comme étant nécessairement liées à un contexte historique. Il y a un réel intérêt pour les religions mais de manière purement intellectuelle. Les éléments religieux ne peuvent être compris

³⁷⁹ D. HUTSEBAUT, *Some Perspectives on Religious Maturity* dans H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca ephemeridum theologicarum Lovaniensium), Louvain, Peeters, 2004, p. 337-353 (p. 345).

³⁸⁰ On retrouve ici les mêmes concepts que ceux déterminés par André Fossion dans sa reconnaissance des déficiences des représentations religieuses que cette recherche encourage à corriger.

que de façon symbolique, il n'y a donc pas de réelle place pour une croyance en un Dieu. Les questions qui se posent peuvent avoir des réponses différentes et celles-ci peuvent changer avec le temps. Toutefois, la question de Dieu reste présente, négativement sans doute ou du moins de manière ambivalente. Il y a avant tout une recherche de la certitude et la croyance reste incertaine. Finalement la foi dépend essentiellement de la culture, religieuse ou non, dans laquelle chacun est élevé. Il s'agit, dans ce groupe, de personnes qui ne se positionnent pas, qui ne s'engagent pas. David Wulff parle dans ce cas d'interprétation réductrice.

La conscience historique ou seconde naïveté caractérise la personne profondément croyante malgré les difficultés qu'apporte cette foi. Elle a un système de croyance symbolique permettant parfois de répondre à ces difficultés, tout en gardant une réserve quant à certains éléments de la foi ou de la religion. La foi et la croyance sont importantes pour ceux qui se situent dans cette seconde naïveté, ils s'engagent d'ailleurs volontiers dans leur communauté. La hiérarchie de l'Église est respectée et a une certaine importance mais elle doit être construite de manière démocratique. Dirk Hutsebaut parle ici de croyants post-critiques. Pouvant évoluer avec le temps, le contenu de la foi doit être interprété et cela amène une forme d'incertitude mais celle-ci fait partie de leur foi. Face à la souffrance, ces personnes reconnaissent en Dieu un être compatissant, lui accordant plus volontiers une image maternelle que paternelle mais cherchant toutefois une collaboration entre Dieu et l'Homme. Ils cherchent avant tout à vivre leur foi pour eux-mêmes et cherchent ainsi en elle ce qui peut les faire grandir. Leur croyance n'est pas la seule qui peut répondre aux questions religieuses, ils resteront dès lors ouverts à tout courant philosophique ou religieux. Dans sa position extrême, explique Dirk Hutsebaut, on se retrouve dans une situation où le croyant a une foi qui n'est plus bien définie, sans réel point de repère, puisque toute réponse est plausible. Il parlera même d'un possible agnosticisme de par cette éternelle remise en question et donc incertitude. On se rapproche de ce que David Wulff appelle l'interprétation restauratrice.

Cette échelle de religiosité développée par Dirk Hutsebaut montre la position que chacun peut avoir face à la foi. D'une part, elle permet de se positionner selon un degré de croyance mais également selon un degré de compréhension symbolique acceptable ou non. Ainsi une foi adulte, ou une non-foi adulte d'ailleurs, se marque par le dépassement d'une simple adéquation, ou non-adéquation, avec une foi non questionnée. Il s'agit de tendre vers une

foi réfléchie acceptant l'interprétation et la critique. Concrètement, la pédagogie religieuse et donc le cours de religion, sont amenés à fournir les outils, les clés afin de guider chacun d'une compréhension littérale de la foi vers une compréhension symbolique, donnant davantage de sens. Cette prise de conscience d'une interprétation différente possible pourrait amener chacun à un plus grand niveau de croyance. Dirk Hutsebaut cherche à démontrer que la seconde naïveté représente ainsi une plus grande maturité religieuse que l'attitude orthodoxe.

Dans ses travaux, il développe d'ailleurs bien davantage les dimensions de l'orthodoxie et de la seconde naïveté. En effet, ce sont des dimensions touchant à la croyance, permettant ainsi une réflexion sur la maturité ou non de la foi.

Comme le préconisait déjà Gordon Allport, Dirk Hutsebaut reconnaît que cette étude cherche à aborder la question de la maturité de la foi ou du moins de la maturité avec laquelle les personnes peuvent entrer en contact avec la foi ou la religion. Il relève toutefois que les théoriciens abordant cette question de la maturité religieuse ou éthique n'ont pas, ou peu, de données pour élaborer un modèle du "dernier" stade de maturité de la foi. Selon Dirk Hutsebaut, les modèles idéaux seraient basés sur des figures comme Gandhi, Martin Luther King ou Jésus de Nazareth. Même si de ces "figures idéales" dépendent les stades successifs de maturité, ceux-ci sont conditionnés par de nombreuses variables, qu'elles soient religieuses ou non.

Dirk Hutsebaut renvoie la question à propos des variables religieuses aux personnes compétentes comme les psychologues de la religion selon lui. Dirk Hutsebaut ne se sent pas compétent pour définir, par exemple, si une représentation de Dieu davantage paternelle ou maternelle est meilleure qu'une représentation plus personnelle ou impersonnelle ; s'il vaut mieux l'image d'un Dieu compatissant ou d'un Dieu vengeur face à la souffrance.³⁸¹ Le professeur de religion, je pense, ne peut pas non plus prendre ce rôle, chacun a le droit d'avoir ses propres représentations. Toutefois, une bonne connaissance des représentations religieuses proposées par l'Église, d'une part lui permettra de corriger les représentations des élèves et, une bonne connaissance de l'influence de telle ou telle représentation sur l'agir de chacun d'autre part, l'aidera à donner sens à ces représentations.

³⁸¹ Voir D. HUTSEBAUT, *Some Perspectives on Religious Maturity*, p. 342.

Le passage vers une plus grande maturité de la foi, d'une considération littérale à une considération symbolique des choses donc, doit être accompagné. Et Dirk Hutsebaut s'interroge sur le cadre dans lequel cet accompagnement est possible et sur la forme qu'il doit prendre. La pédagogie religieuse a, sans doute, un rôle à jouer ici. Mais il est bien conscient que chaque âge développe un stade d'acceptation de cette avancée vers une foi plus mature. Et si la pédagogie religieuse ne permet pas ce travail par un accompagnement juste au moment opportun, elle risque de brusquer le croyant et de le voir se renfermer dans une position orthodoxe, ne laissant que peu de place à un nouveau mouvement vers une plus grande maturité. Ce sont ces tranches d'âges que Jean Piaget aborde dans ses théories du développement psychologique de l'enfant ou que James Fowler exprime à travers les stades de développement de la foi.

Selon Dirk Hutsebaut, c'est la tranche d'âge entre 14 et 21 ans qui est la plus propice à accueillir ce passage de l'orthodoxie à la seconde naïveté, du moins à entamer ce passage qui ne se termine sans doute jamais. C'est en effet à ce moment-là que l'adolescent est prêt à échapper à la vie que lui construisent ses parents pour la construire lui-même, il peut alors passer d'évidences non questionnées à une construction réfléchie d'attitudes et de valeurs. Les pédagogues religieux, qui désirent participer à ce mouvement dans la foi des jeunes, se doivent dès lors de tenir compte de leurs représentations et de leurs expériences personnelles. Sans cela, et comme cela a été dit précédemment, les jeunes risquent de ne pas se sentir écoutés et donc de se braquer. Même si l'école joue un rôle important dans cette découverte d'une nouvelle manière de croire, les parents y ont aussi un rôle essentiel³⁸². Et si ceux-ci ne poussent pas leurs enfants à passer vers une seconde naïveté dans leur foi, ce passage s'avèrera d'autant plus difficile.

³⁸² Dans une enquête réalisée auprès de jeunes adultes néerlandais, Dirk Hutsebaut les questionne à propos de leurs représentations religieuses. Il établit l'importance des parents et de la famille comme déterminante non seulement pour les jeunes entre 14 et 21 ans mais également au-delà, jusque 23 ans certainement. La famille, un guide spirituel ou même des associations chrétiennes de bénévolat aux plus démunis ont, selon une étude européen-américaine, plus d'influence sur les jeunes que l'école ou la catéchèse. Au Québec, il a été perçu qu'une trop forte appartenance religieuse était considérée comme un véritable joug par les enfants qui, lorsqu'ils quittent leurs parents, s'éloignent du même fait de la foi chrétienne.

3. Application de l'échelle de religiosité de Dirk Hutsebaut aux résultats de l'enquête

Il est évident que chacun fait le choix de croire ou non, personne n'a le droit de juger la foi de quiconque. La foi n'est pas quelque chose qui s'apprend, mais quelque chose qui se vit. Il n'est donc pas possible de "travailler" pour rendre quelqu'un plus ou moins croyant. Par contre, un véritable travail doit se faire sur l'axe vertical, que ce soit pour le croyant ou pour le non-croyant.

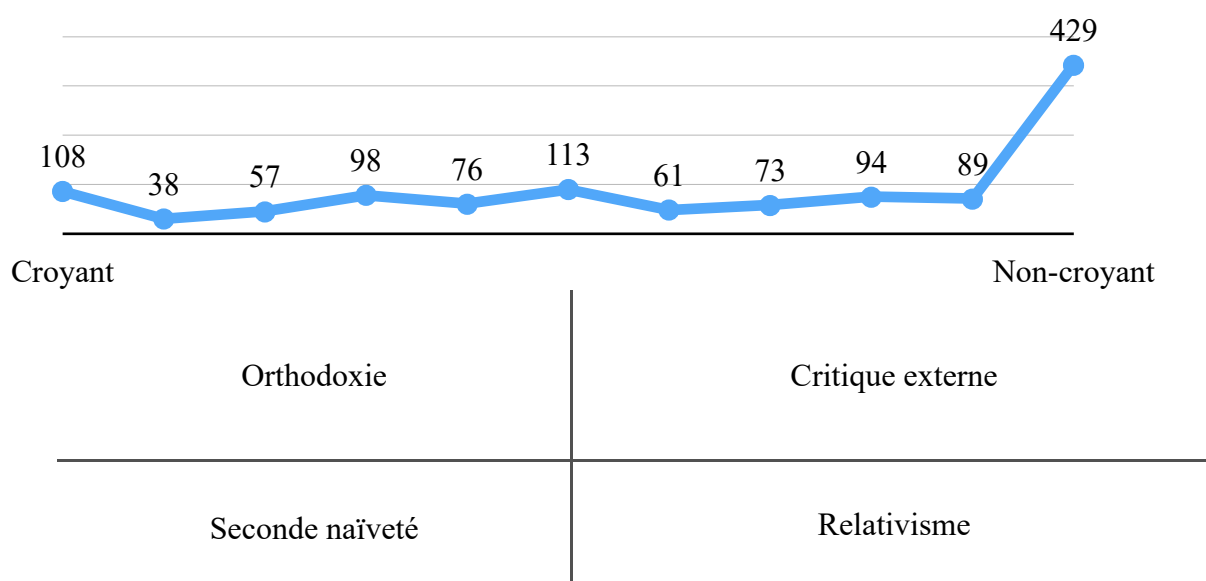
Les lieux de pédagogie religieuse, et le cours de religion par conséquent, donnent à chacun l'occasion de tendre vers le bas de ce tableau, de s'écarter d'une compréhension littérale pour atteindre une recherche des symboles de ce qui constitue la foi. Ce cheminement conduit à une meilleure compréhension de la foi chrétienne. Pour le croyant, c'est donc bien le coin inférieur gauche qui est à privilégier afin de témoigner d'une foi en maturation. Pour le non-croyant, c'est également vers le bas du tableau qu'il faut chercher à tendre afin de ne pas rester enfermé dans des affirmations erronées ou non construites intellectuellement.

Comme je l'ai dit précédemment, c'est bien, selon Dirk Hutsebaut, la période de l'adolescence qui est la période la plus propice à la construction du système de pensées et de valeurs, à la construction de représentations religieuses propres. C'est particulièrement durant la tranche d'âge des 15-18 ans que l'adolescent peut faire ses choix personnels et donc aussi, précise Dirk Hutsebaut, celui de choisir « entre continuer le chemin de foi ou non »³⁸³. Étant donné notre échantillon, les résultats de notre enquête peuvent parfaitement rejoindre les hypothèses de Dirk Hutsebaut à propos du travail sur les représentations religieuses afin d'amener les élèves de l'enseignement secondaire supérieur vers une seconde naïveté pour les croyants ou vers un relativisme réfléchi et construit pour les non-croyants.

³⁸³ D. HUTSEBAUT, *Post Critical Belief Scales*, p. 24.

1. Le niveau de croyance

La première étape pour situer les élèves sur l'échelle de Dirk Hutsebaut est de prendre en compte leurs réponses à la question demandant de se positionner entre zéro et dix quant au fait d'être croyant. Ainsi horizontalement, les élèves de nos classes se situent davantage dans la droite du tableau d'Hutsebaut.



Alors que 113 élèves se positionnent exactement au milieu de l'échelle proposée, 377 élèves se déclarent davantage comme croyants et 746 davantage comme non-croyants.

Toutefois, dans l'étude de Dirk Hutsebaut, plus les personnes étaient âgées, plus elles se situaient dans les catégories de l'orthodoxie ou de la seconde naïveté.

Il s'agit maintenant de chercher à positionner les élèves verticalement sur l'échelle de Dirk Hutsebaut et ce travail est bien plus complexe.

2. La représentation de Dieu

La première question de mon enquête touchait à la représentation de Dieu qu'avaient les élèves. Alors que la liberté de croire ou non semble primordiale par rapport au fait de savoir en qui ou en quoi croire, les réponses des jeunes montrent assez clairement qu'ils ne partagent pas une représentation commune de Dieu.

Les théologiens louvanistes ont travaillé à plusieurs reprises cette question des représentations de Dieu³⁸⁴ et, suite à ce travail, Dirk Hutsebaut a dégagé différents aspects³⁸⁵ présents dans les représentations de Dieu. Ainsi un premier aspect attribué à Dieu est celui de considérer Dieu comme une personne, rendant possible, explique Dirk Hutsebaut³⁸⁶, une relation personnelle avec lui. Les deuxième et troisième aspects mis en évidence sont respectivement celui de puissance impersonnelle et celui de force impersonnelle c'est-à-dire le nom que l'on donnerait à quelque chose qu'on ne peut pas expliquer. Enfin, la quatrième particularité attribuée à Dieu est celle de créateur, pouvant être comprise comme une personne créatrice ou de manière plus impersonnelle comme un niveau d'existence.

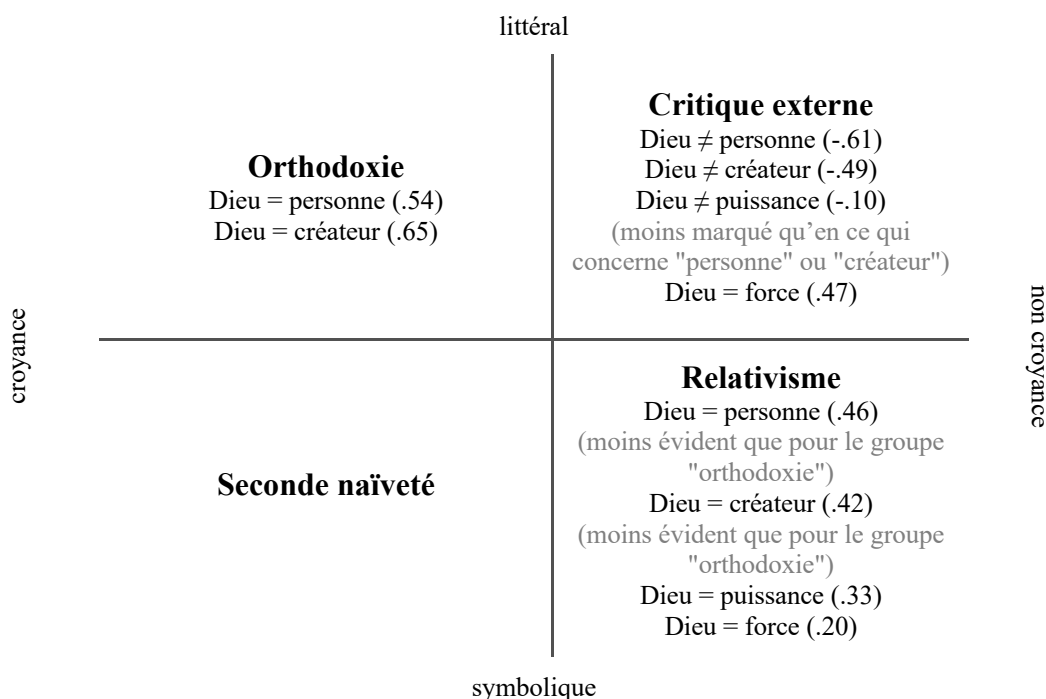
D'un point de vue théorique, Dirk Hutsebaut tente de comprendre la représentation de Dieu correspondant le mieux à chaque niveau de son échelle de religiosité³⁸⁷.

³⁸⁴ Aller voir notamment D. HUTSEBAUT, *Belief as Lived Relations* ou D. HUTSEBAUT et D. VERHOEVEN, *Studying Dimensions of God Representation : Choosing Closed or open-ended Questions*, dans *The International Journal for the Psychology of Religion*, 5 (1995/1), p. 49-60.

³⁸⁵ Alors que les plus jeunes utilisent des expressions plus communes pour parler de Dieu, les personnes plus âgées interrogées par Dirk Hutsebaut utilisent des expressions plus personnelles, révélant davantage leur propre expérience et rapport à Dieu.

³⁸⁶ D. HUTSEBAUT, *Identity Statuses, Ego-integration, God Representations and Religious Cognitive Styles*, dans *Journal of Empirical Theology*, 10 (1997), p. 39-54.

³⁸⁷ Dirk Hutsebaut fait part ici des résultats de son enquête à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson (r). La valeur est toujours comprise entre -1 et 1, le signe positif indique un lien direct tandis que le signe négatif indique un lien inverse. En outre, plus la valeur absolue se rapproche de 1, plus le lien est fort. Si la valeur se situe entre 0 et 0,1, on ne parle d'aucun lien ou de lien très faible ; entre 0,2 et 0,3 de lien faible ; entre 0,4 et 0,5 de lien modéré ; entre 0,6 et 0,7 de lien fort et entre 0,8 et 1 de lien très fort. Voir Ch. DUFOUR, *Carte conceptuelle de l'analyse de corrélation*, en ligne sur http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1J8QNNQ145-20CJVTT7QZ/sci6060a_c11_pe_analyse_correlation.cmap (consulté le 19 février 2019).



Alors qu'il cherchait à confirmer cela en interrogeant 666 sujets³⁸⁸, il a dû affiner son tableau théorique. En effet, tout en gardant en priorité les images de la personne (.54) et du créateur (.65), les personnes appartenant au groupe "orthodoxie" ne s'opposent pas aux représentations impersonnelles de Dieu ("puissance" à hauteur de .24 et "force" de manière non significative à .01). Comme il l'avait théorisé, les répondants appartenant au groupe de critique externe s'opposent aux représentations de Dieu comme personne (-.61) ou créateur (-.49) et même comme puissance (-.10) même si c'est moins flagrant. Ils acceptent, tel que prévu, le fait que Dieu puisse être une force (.47). Alors que c'est moins marqué que pour le groupe de l'orthodoxie, le groupe lié au relativisme a en effet une relation positive avec l'image d'un Dieu en tant que personne (.46) et en tant que créateur (.42) mais également pour eux avec les représentations de puissance (.33) et de force (.20). Dirk Hutsebaut ne commente pas les représentations de Dieu des personnes appartenant au groupe de la seconde naïveté.

D'après les résultats de l'enquête réalisée auprès des jeunes belges francophones, il y aurait 16,7 % des réponses données qui pourraient associer Dieu à la représentation de la

³⁸⁸ À ce moment de sa recherche, Dirk Hutsebaut a interrogé 666 sujets dont 43,7% d'hommes et donc 56,3% de femmes.

personne. À bien moins grande échelle, 5,6 % des réponses correspondraient à la représentation de la puissance, 3,7 % à celle de force et enfin 3,5 % à celle de créateur. Il est difficile par ces seules données de placer les élèves dans le schéma de Dirk Hutsebaut pour l'instant.

3. L'interprétation de la Bible

Dans le cadre de notre enquête, j'ai donc conclu que pour la majorité des élèves (53,4 %) la Bible a été inspirée par Dieu et écrite pour les hommes et pour plus d'un élève sur trois (36,1 %) elle a été écrite par les hommes sans inspiration divine. À peine 8,7 % des élèves ont répondu que la Bible a été dictée aux hommes par Dieu et seulement 1,7 % d'entre eux considèrent que la Bible a été écrite par Dieu.

En outre, les élèves se départagent franchement quant à l'interprétation du contenu de la Bible³⁸⁹ mais moins de 60 % seulement reconnaissent la nécessité de l'interpréter³⁹⁰.

Sur l'axe vertical de l'échelle, de la "compréhension littérale" à la "compréhension symbolique", il n'y a donc pas de majorité qui se dégage. Par contre, sur l'axe horizontal, de la "croyance" à la "non-croyance", il faut reconnaître que les élèves se positionnent davantage du côté de la non-croyance, ne reconnaissant pas de vérité au contenu biblique. Toutefois, en demandant aux élèves de se positionner comme croyant catholique ou non, 39,1 % d'entre eux se sont déclarés catholiques. En croisant les réponses à ces deux questions, je constate que le fait de se reconnaître catholique ne signifie pas reconnaître que « la Bible ne peut dire que la vérité » ou que « la Bible donne toutes les vérités ».

³⁸⁹ La Bible ne peut dire que la vérité : non à 83,8 % et oui à 16,2 % ; la Bible donne toutes les vérités : non 91,4 % et oui à 8,6 % ; la Bible est un livre de vieilles histoires sans intérêt : non à 71,4 % et oui à 28,6 %.

³⁹⁰ Le contenu de la Bible est vrai mais l'homme le transforme en le lisant : non 49,9 % et oui à 50,1 % ; la Bible doit continuellement être interprétée : non à 41,5 % et oui à 58,5 %.

	La Bible ne peut dire que la vérité.		La Bible donne toutes les vérités.	
	oui	non	oui	non
catholique	7,5 %	31,3 %	3,8 %	40 %
non catholique	8,4 %	52,8 %	4,1 %	57 %

Concernant les deux propositions abordant l'interprétation de la Bible, davantage d'élèves se positionnent en faveur d'une interprétation du contenu biblique.

		catholique	non catholique
La Bible doit continuellement être interprétée.	non	14,4 %	25,4 %
	oui	24,4 %	35,8 %
Le contenu de la Bible est vrai mais l'homme le transforme en le lisant.	non	16,1 %	34 %
	oui	22,6 %	27,3 %

Sur l'échelle de religiosité de Dirk Hutsebaut, voici, selon ces dernières réponses, le positionnement des élèves ayant participé à l'enquête³⁹¹.

	littéral		
croyance	Orthodoxie 15,25 %	Critique externe 29,7 %	non croyance
	Seconde naïveté 23,5 %	Relativisme 31,55 %	
	symbolique		

4. La personne de Jésus

Concernant la fête de Noël, seuls 63,5% des élèves ayant participé à l'enquête l'ont directement associée à la naissance de Jésus. Ce dernier, le petit enfant, fait partie de la représentation qu'ils se font du sens de Noël. La crèche est d'ailleurs le deuxième élément

³⁹¹ Les chiffres de ce schéma correspondent à une moyenne des données du tableau situé juste au-dessus. Par exemple, les 15,25% dans la catégorie "orthodoxie" sont la moyenne entre les 14,4% et les 16,1% c'est-à-dire ceux qui se disent catholiques et qui reconnaissent une interprétation de la Bible effective et/ou nécessaire.

le plus cité (1006 fois sur 4740 réponses données), après le sapin, lorsque l'on demande aux jeunes de dessiner comment ils se représentent Noël aujourd'hui. C'est plus d'un tiers des élèves, 534 d'entre eux, qui ont associé Noël directement à la crèche ou à Jésus lui-même.

La représentation que les jeunes ont de Jésus est pour 80% d'entre eux, celle d'un homme et pour 8% seulement celle de Dieu, alors que pourtant 12,6% des élèves citaient Jésus lorsqu'on leur parlait de Dieu. Comme nous l'avons dit précédemment, la plupart des élèves partagent donc la représentation d'un Jésus homme mais, pour plus de 9 élèves sur 10, ils ne sont pas d'accord de lui attribuer une représentation divine. Cela se confirme dans la question concernant la conception de Jésus : près de 60% reconnaissent qu'il est l'enfant de Marie et Joseph mais moins de 40% seulement acceptent de lui accorder la Vierge Marie pour mère et moins de 15% acceptent une conception par le Saint Esprit.

En croisant les données sur l'existence, l'humanité et la divinité de Jésus reconnue ou non par les élèves, un tableau peut être élaboré.

			Jésus est Dieu.				Total
Jésus a existé.			sans réponse	non	oui	sans avis	
Sans réponse	Jésus est homme.		144				144
	Total		144			144	
non	Jésus est homme.	non		76	1	1	78
		oui		49	4	11	64
		sans avis		18	0	9	27
	Total			143	5	21	169
oui	Jésus est homme.	sans réponse	1	1	0	0	2
		non	0	8	4	2	14
		oui	0	706	84	155	945
		sans avis	0	22	1	17	40
	Total		1	737	89	174	1001
sans avis	Jésus est homme.	non		3	0	0	3
		oui		117	20	51	188
		sans avis		26	4	111	141
	Total			146	24	162	332
Total	Jésus est homme.	sans réponse	145	1	0	0	146
		non	0	87	5	3	95
		oui	0	872	108	217	1197
		sans avis	0	66	5	137	208
	Total		145	1026	118	357	1646

Pour relever quelques croisements en particulier : parmi les élèves qui pensent que Jésus n'a pas existé (169), 64 d'entre eux déclarent toutefois qu'il est homme, cinq qu'il est Dieu et quatre qui le reconnaissent à la fois homme et Dieu. À l'inverse, huit élèves répondent que Jésus n'est ni homme ni Dieu alors qu'ils lui reconnaissent avoir existé. Cinq élèves admettent encore un rôle divin à Jésus alors qu'ils ne lui confèrent pas d'humanité.

Même si des critères plus précis permettraient d'affiner la place de chacun sur l'échelle de religiosité de Dirk Hutsebaut, quelques tendances peuvent se dégager de ce tableau. Ne pas reconnaître l'existence de Jésus semble indiquer un refus complet du contenu religieux, sans aucune ouverture, même historique. On peut également considérer qu'une reconnaissance de l'existence de Jésus et de son humanité, sans reconnaître sa divinité,

nous place dans une position de relativisme. En effet, une réflexion sur son existence et sa nature a pu avoir lieu.

Reconnaître Jésus à la fois homme et Dieu indique un certain niveau de croyance mais il est difficile à ce stade de déterminer à quel niveau situer ces élèves sur l'échelle verticale, entre le sens littéral et le sens symbolique.

392

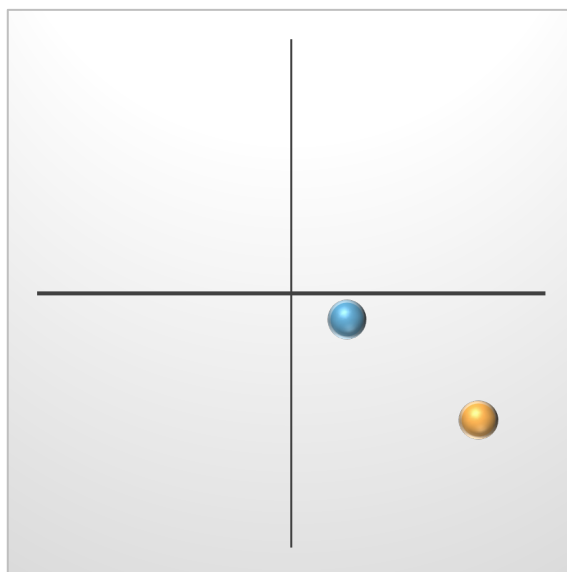
croyance	Orthodoxie Jésus est homme et Dieu : 7,8% (84 élèves)	littéral	Critique externe Jésus n'a pas existé : 15,8% (169 élèves)	non croyance
		symbolique	Relativisme Jésus est homme mais pas Dieu : 65,6% (702 élèves)	

Suite à ces deux derniers croisements d'analyses, voici un tableau permettant de situer au mieux les jeunes belges francophones qui fréquentent le cours de religion sur l'échelle de religiosité de Dirk Hutsebaut.

croyance	Orthodoxie interprétation de la Bible : 15,25 % Jésus est homme et Dieu : 7,8 %	littéral	Critique externe interprétation de la Bible : 29,7 % Jésus n'a pas existé : 15,8 %	non croyance
	Seconde naïveté interprétation de la Bible : 23,5 % Jésus est homme et Dieu : 7,8 %	symbolique	Relativisme interprétation de la Bible : 31,55 % Jésus est homme mais pas Dieu : 65,6 %	

³⁹² Les élèves ayant répondu "sans avis" n'ont pas été pris en compte dans ce tableau.

En assemblant ces informations, la position du groupe-classe se situerait ainsi sur le schéma de Dirk Hutsebaut :



Le point bleu désigne la position des élèves face à l'interprétation de la Bible. Ainsi les élèves se situent dans la situation d'une compréhension à peine plus symbolique que littérale des textes bibliques. Ils reconnaissent l'importance de l'interpréter sans toutefois tomber dans une compréhension uniquement ou totalement symbolique. Ils se déclarent, face aux récits bibliques, davantage comme non-croyants mais dans une mesure limitée.

Le point orange, quant à lui, détermine leur considération de la personne de Jésus. Ils se situent ici plus clairement du côté de la non-croyance, sur l'axe horizontal, et reconnaissent en Jésus un personnage à comprendre dans une approche symbolique, sur l'axe vertical.

Cette situation me semble intéressante pour l'enseignant afin de lui permettre d'adapter son cours, tant en termes de contenus théologiques qu'en termes pédagogiques, pour qu'il soit audible par les élèves et pour qu'il garde tout son sens.

Chapitre II. Les apports de Didier Pollefeyt en sciences pédagogiques et en théologie

Alors que le schéma de Dirk Hutsebaut permet de déterminer, à quel niveau de croyance et de compréhension de celle-ci, chacun peut se positionner aujourd'hui face à la foi, l'approche herméneutico-communicative de Didier Pollefeyt, professeur à la KULeuven et spécialiste de catéchèse et pédagogie religieuse, propose davantage une méthode de travail afin d'aider les jeunes à comprendre leurs représentations religieuses et à les exprimer.

1. Les inspirations de Didier Pollefeyt

L'analyse de la pédagogie religieuse faite par Flavio Pajer³⁹³, éducateur religieux italien, reprise par Didier Pollefeyt, conçoit l'éducation religieuse dans un mouvement pendulaire entre l'« objet », le « sujet » et l'« institution », correspondant dans le cadre scolaire à la « religion », l'« élève » et l'« école ».

Alors que précédemment la tendance était à l'enseignement magistral d'une doctrine imposée par l'Église, aujourd'hui, le pendule est davantage orienté vers le sujet, demandant aux pédagogues religieux de prendre en compte la vie des élèves. Flavio Pajer, explique Didier Pollefeyt, invite à « interpréter l'expérience humaine, à la lumière et en corrélation avec la tradition chrétienne »³⁹⁴.

C'est à partir d'une critique de cette pédagogie de corrélation que Didier Pollefeyt construit son approche pédagogique herméneutico-communicative. Dans les années 70 et 80, la

³⁹³ Voir F. PAJER, *L'enseignement scolaire de la religion en Europe. Vue panoramique d'une mutation*, dans J. BULCKENS et H. LOMBAERTS, *L'enseignement de la religion à l'école secondaire. Enjeux pour la nouvelle Europe*, Leuven, Leuven university Press, 1993 ; F. PAJER, *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa [L'enseignement scolaire de la religion dans la nouvelle Europe]*, Leumann, Elledici, 1991 ; F. PAJER, *Jeu des problématiques européennes*, dans L. COLLES et R. NOUAILHAT, *Croire, savoir. Quelles pédagogies européennes ?* (Haubans, 7), Bruxelles, Lumen Vitae, 2013, p. 95-118.

³⁹⁴ D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics (A0950) Religious Education, 2011-2012*, en ligne sur le site de l'éducation religieuse de la KULeuven : <https://www.kuleuven.be/thomas/uploads/image/prvftp/A0950Reader.pdf> (consulté le 15 mars 2017), chap. I., p. 8. Il s'agit du syllabus de 195 pages, réparties en cinq chapitres, d'un cours donné à la faculté de théologie de la KULeuven et mis en ligne par Didier Pollefeyt.

pédagogie de corrélation, explique-t-il, considère qu'expérience et tradition doivent être liées l'une à l'autre, s'enrichissant mutuellement : « c'était par l'expérience que l'on cherchait à découvrir le vrai sens de la tradition (...) ; par la tradition, la véritable signification profonde de l'expérience pouvait être mise en lumière »³⁹⁵. Il reconnaît que cette pédagogie était possible tant que la tradition chrétienne était commune et partagée par tous mais ce n'est désormais plus le cas. Les classes sont de plus en plus pluralistes et cette pédagogie ne répond donc plus aux besoins de tous les élèves. Dorénavant, les pédagogues religieux reconnaissent et enseignent que la tradition chrétienne existe et répond aux questions existentielles au même titre que de nombreuses autres traditions : « une pédagogie religieuse herméneutique cherchera donc à élaborer et soutenir des processus et des méthodes qui stimulent la multiplicité des corrélations possibles entre l'expérience humaine et les traditions religieuses/idéologiques »³⁹⁶. Une réelle distinction est aujourd'hui clairement établie entre la catéchèse qui se donne principalement en paroisse et l'éducation religieuse proposée à l'école.

Étant donné la multiculturalité des élèves, l'éducation qui était monoreligieuse évolue vers une éducation multireligieuse. Néanmoins, poursuit Didier Pollefeyt dans sa réflexion, même s'il faut aujourd'hui aborder les différentes religions et traditions, la visée essentielle de l'éducation religieuse est celle de la recherche de sens. Mais cette approche est à prendre avec des pincettes, explique-t-il : « L'expérience et la tradition étaient fortement orientées l'une vers l'autre dans l'expérience et la didactique de corrélation et les possibilités d'interprétation étaient (plus) restrictives. [...] Cependant, une fois que l'éducation religieuse est devenue une "quête de sens", la liberté et la multiplicité des interprétations se sont accrues. »³⁹⁷ Chacun a droit à son interprétation dans sa propre recherche de sens, la prise en compte des expériences propres ne conduit pas ou plus à l'adhésion à la tradition chrétienne. D'ailleurs, au sein d'une même tradition religieuse, les questions d'interprétation n'ont pas toujours été sans conséquence, certains événements ont obligé les religions « à revoir leurs origines, à développer de nouvelles idées et à articuler de nouvelles interprétations afin de sauvegarder leur avenir »³⁹⁸.

³⁹⁵ *Ibid.*, chap. I, p. 10.

³⁹⁶ *Ibid.*, chap. I, p. 12.

³⁹⁷ *Ibid.*, chap. I, p. 11.

³⁹⁸ H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Hermeneutics and Religious Education*, p. 4.

Par conséquent, la méthode de corrélation évolue en gardant tout d'abord le caractère herméneutique de l'être mais en le dépassant progressivement jusqu'à le voir disparaître permettant ainsi à l'expérience et à la tradition de garder un lien, même si celui-ci n'est plus aussi évident qu'auparavant.

2. L'approche herméneutico-communicative de Didier Pollefeyt

Reprenant l'image du semeur, Didier Pollefeyt introduit son modèle herméneutico-communicatif³⁹⁹ en suivant le programme du cours de religion en Flandre. Par cette métaphore, il rappelle l'importance que les jeunes soient ouverts à l'écoute du message chrétien tout en précisant qu'ils ne sont pas seuls responsables du développement ou non de leur foi. Même si Dieu nourrit la foi autant que possible, des éléments extérieurs peuvent aider au développement de celle-ci ou le contrer.

L'éducation religieuse se fait essentiellement dans trois lieux privilégiés : la famille, la paroisse et l'école. Souvent aujourd'hui, seule l'école reste un lieu d'éducation religieuse : les jeunes ne fréquentent plus autant les paroisses et la famille n'a plus le temps, l'envie ou les moyens de s'en occuper. L'éducation religieuse est, de ce fait, en grande partie laissée à la charge de l'école.

L'éducation religieuse se doit alors, rappelle Didier Pollefeyt en citant le programme du cours de religion en Flandre, d'aider le jeune à « prendre une position personnelle critique et bien informée afin d'arriver à "sa propre conclusion personnelle réfléchie en matière de croyance et d'apprentissage" »⁴⁰⁰.

Dans sa recherche, Didier Pollefeyt se positionne parfaitement dans notre société moderne qu'il appelle postchrétienne. De cette évolution de la société, rappelle Joke Maex à propos du travail de Didier Pollefeyt, il fait un double constat : « d'un côté, il y a séparation progressive dans une vie commune postchrétienne entre l'enseignement spirituel et la

³⁹⁹ D. POLLEFEYT, *Fonder la vie entre source et horizon*, p. 36.

⁴⁰⁰ D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics (A0950)*, chap. I, p. 18 : « to take a personal critical and well-informed position so as to arrive at "one's own well-considered conclusion with respect to belief and learning" ».

catéchèse, et d'autre part, le contexte pousse vers un modèle adapté pour l'enseignement spirituel et la catéchèse »⁴⁰¹.

À l'image de notre société, le public de nos classes est aujourd'hui multiculturel et multireligieux. « L'éducation religieuse en tant qu'institution, insiste Didier Pollefeyt, doit reconnaître la composition pluraliste d'une population scolaire comme une réalité incontournable »⁴⁰². Et pour répondre à ce nouveau profil de classe, il ne s'agit plus d'inviter à considérer que la religion chrétienne apportera une réponse satisfaisante à tous. La tradition chrétienne n'est plus la source de l'enseignement religieux : comme pour la pédagogie de la corrélation, c'est l'expérience humaine qui est à l'origine du processus mais ce sont ici davantage les contradictions et les interprétations différentes de la réalité vécue par les jeunes qui en sont le point de départ. Et ces contradictions n'apparaissent qu'à condition que le sujet du débat le permette, généralement parce qu'il touche, de près ou de loin, à une question religieuse ou idéologique. C'est ce qu'il appelle les nœuds herméneutiques⁴⁰³ ou les intersections herméneutiques⁴⁰⁴, des interprétations différentes de la réalité obligeant chaque élève à prendre conscience de ses propres présuppositions, représentations afin de pouvoir se positionner, selon ses propres besoins mais également face aux autres, partageant les mêmes convictions ou non⁴⁰⁵. Ces intersections

⁴⁰¹ J. MAEX, *La foi dans l'espace herméneutique. La pédagogie religieuse de Didier Pollefeyt*, dans H. DERROITTE, *Les grandes signatures de la catéchèse du XXe siècle à nos jours* (Les fondamentaux, 4), Bruxelles, Lumen Vitae, 2014, p. 454.

⁴⁰² H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Hermeneutics and Religious Education*, p. 16 : « Religious education as an institution must recognize the pluralist composition of a school population as an inescapable reality. »

⁴⁰³ Didier Pollefeyt utilise cette expression à la suite de Herman Lombaerts (H. LOMBAERTS et B. ROEBBEN, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans*, Deurne, Plantyn, 2000) et de Joke Maex (J. MAEX, *Recontextualisering van traditie. Het Leuvense hermeneutisch-communicatieve en interreligieuze model*, dans *Narthex*, 7 (2007/1), p. 44-47).

⁴⁰⁴ Marcel Villers (*L'apprentissage religieux à l'école catholique comme exercice herméneutique*, dans *Rivista lasalliana, trimestrale di cultura a formazione pedagogica*, 76 (2009/4), p. 611-613) pense important de retenir quatre de ces intersections mises en évidence par Didier Pollefeyt : le cadre épistémologique du cours de religion ; l'exigence de corrélation entre la foi chrétienne et le vécu personnel ; la pluralité des points de vue, des convictions, des expressions culturelles ; les finalités du cours de religion.

⁴⁰⁵ Dans son exposé du 20 janvier 2005 à Nijmegen, *Difference Matters. A Hermeneutic-Communicative Concept of Didactics of Religion*, Didier Pollefeyt synthétise ce qu'il perçoit comme avantages aux intersections herméneutiques : « Prendre au sérieux la pluralité dans la salle de classe contre l'effacement de la diversité des significations religieuses et des attitudes idéologiques – De nombreux points de départ dans la société et la réalité des enfants et des jeunes – Une garantie pour la perspective religieuse de l'éducation religieuse – Nécessité d'une documentation adéquate ("connaissances") pour traiter qualitativement des problèmes herméneutiques – Possibilité et obligation d'introduire la perspective chrétienne particulière d'une manière non ontologique ou (mono)corrélative – Soutien efficace à la conception d'une biographie religieuse ou idéologique propre à l'étudiant (pertinence sociale de l'éducation religieuse) – Perspectives pour rendre le

herméneutiques renvoient aux multiples expériences, vécus, contextes des élèves et de l'enseignant qui peuvent être exprimés au sein de la classe. Cette approche pédagogique permet au même titre de se laisser toucher par différentes approches de la réalité. Cette confrontation entre des représentations multiples permettra à chacun d'avoir un bagage de briques pour reconstruire sa propre représentation au bout du processus.

Il s'agit de concevoir les réponses de manière multi-corrélative et en dialogue avec la religion chrétienne, permettant ainsi à chacun de construire son identité propre. Ce modèle répond autant que possible à la nécessité d'accompagner chaque personne dans sa recherche de sens.

L'être humain qui était un « être religieux », développe Didier Pollefeyt, est devenu un « être herméneutique »⁴⁰⁶ : « lorsque l'éducation religieuse part d'une anthropologie qui considère les êtres humains comme des êtres ouverts à un sens radicalement "autre" que le naturel, précise-t-il, on se trouve nécessairement face à un processus d'apprentissage herméneutique »⁴⁰⁷. Chacun cherche à donner un sens à sa vie en acceptant d'apprendre et de découvrir de nouvelles perspectives. L'homme est dorénavant prêt à trouver des réponses dans d'autres domaines que le domaine religieux, celui-ci devra dès lors être présenté de manière de plus en plus claire.

Dans le cadre de la pédagogie religieuse, Didier Pollefeyt annonce l'importance de travailler dans la logique d'une triple herméneutique : « une herméneutique du texte et de la tradition où les hommes du passé témoignent d'une telle compréhension de leur existence ; une herméneutique du contexte où ce genre d'irruption d'une autre perspective est possible ; et une herméneutique du sujet actif et de son rapport avec le texte et le

cours de religion à nouveau "fascinant" et "révélateur". » D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics*, chap. II, p. 32 : « Taking serious the plurality in the class room against the erasing of diversity of religious meanings and ideological attitudes – Many starting points in society and the reality of children and young people – A guarantee for the religious perspective of religious education – Need for adequate documentation ("knowledge") to deal qualitatively with the hermeneutical problems – Possibility and obligation to introduce the particular Christian perspective in a non-ontological or (mono)correlative way – Effective support of the design of a proper religious or ideological biography of the student (social relevance of religious education) – Perspectives to make the course in religion again "fascinating" and "revealing" ».

⁴⁰⁶ Lorsqu'il parle de l'être herméneutique, Didier Pollefeyt relève toutefois trois défis imposés par la société moderne. 1. Le développement des sciences positives place le discours religieux hors de la réalité des jeunes. 2. L'acte de poser la question du sens est en soi une absurdité, liée à la vanité humaine. 3. La religiosité païenne post-chrétienne propose une relation non plus en dialogue avec l'Autre mais de contact immédiat avec une puissance anonyme. Voir D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics*, chap.II, p. 35-36.

⁴⁰⁷ D. POLLEFEYT, *Fonder la vie entre source et horizon*, p. 50.

contexte »⁴⁰⁸. Finalement, la tradition chrétienne a elle-même été, continuellement, un travail herméneutique, guidé par l'Esprit, explique Henri Derroitte⁴⁰⁹. Les communautés chrétiennes ont toujours cherché à comprendre ce qui s'est passé au temps de Jésus-Christ, comment ça s'est passé et pourquoi cela s'est passé.

Ce travail herméneutique se fait évidemment sur l'interprétation du texte mais encourage également et nécessairement une réflexion sur le contexte dans lequel on reçoit aujourd'hui ce texte, en tenant compte de celui ou celle que nous sommes lorsque nous le recevons. Si la pédagogie religieuse ne peut pas faire face aux développements multiples de notre société, elle ne touchera plus les jeunes qui, eux, vivent ses développements, parfois en étant directement acteurs de ceux-ci. « Un texte ne parle pas, explique Marcel Villers, c'est le lecteur qui le fait parler à partir de ses questions et de son environnement historique. »⁴¹⁰ Marcel Villers insiste, lui aussi, sur le fait que la foi ne peut être comprise et vécue qu'à partir du moment où ce qui la constitue est resitué dans un contexte actuel et adapté au public qui la reçoit. Sans cela, elle ne peut pas donner sens à celui qui l'entend. Dans le cadre scolaire, bon nombre d'élèves étudient une matière donnée sans jamais se demander si cette matière les concerne ou pourrait les aider à se construire, sans aboutir réellement à la phase d'intégration de la pédagogie d'appropriation.

L'enseignement religieux actuel doit s'adapter au public qui est aujourd'hui le sien, avec ses représentations ou ses besoins notamment. Didier Pollefeyt vise ainsi quatre objectifs pour l'enseignement religieux actuel⁴¹¹.

Une reconnaissance de l'être humain comme image de Dieu est un premier objectif de cet enseignement. Cette reconnaissance s'entend dans le fait que l'être humain est chercheur de sens et de ce fait, explique-t-il, il devient un espace herméneutique dans lequel Dieu pourra se révéler s'il est désireux de l'accueillir. C'est dans cet espace qu'une diversité de réponses peuvent être entendues, ce qui constitue le deuxième objectif de l'enseignement

⁴⁰⁸ D. POLLEFEYT, *Fonder la vie entre source et horizon*, p. 50-51 faisant référence à H. LOMBAERTS et D. POLLEFEYT, *Hermeneutics and Religious Education*, p. 3-63.

⁴⁰⁹ « La tradition chrétienne elle-même peut être considérée comme un processus herméneutique permanent, poussé par le Saint-Esprit (J. Haers, *Het avontuur van de traditie*, Averbode, Altiora, 1999). Le processus de la transmission des éléments de tradition de génération en génération est caractérisé par l'interprétation permanente. » dans H. DERROITTE, *Que peut-on espérer de la catéchèse ?*, dans *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 1 (2008), p. 8.

⁴¹⁰ M. VILLERS, *L'apprentissage religieux à l'école catholique comme exercice herméneutique*, p. 612.

⁴¹¹ Voir D. POLLEFEYT, *De luister van het leven. Hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, dans *Narthex*, 13/1 (2013), p. 62-65.

religieux actuel. Aujourd'hui les philosophies, les idéologies sont plurielles et elles peuvent chacune amener une piste de réponse aux questions que l'on se pose, permettant de nuancer notre interprétation de la réalité. De par le contexte scolaire actuel, une réponse unique n'est plus permise, elle ne répondrait plus aux besoins de la majorité des élèves. Le troisième objectif de l'enseignement religieux mis en évidence par Didier Pollefeyt aborde la question du sens du cours de religion. En effet, il n'est pas question de faire de tous les élèves des chrétiens catholiques mais le cours leur propose une réflexion sur leur vision de l'existence et leur donne les clés pour évoluer dans une société où tout le monde ne partage pas le même point de vue. Et pour cela, il insiste sur le fait que chaque génération reçoit de la génération précédente un bagage idéologique chargé de représentations, avec certains éléments solides mais aussi avec des éléments qui sont devenus insensés dans le contexte de la nouvelle génération. Un travail semble nécessaire sur ces derniers éléments pour qu'ils ne soient pas la cause de la chute des premiers. Enfin la richesse de la tradition chrétienne, quatrième objectif de l'enseignement religieux actuel, permet selon lui de proposer une relation à Dieu dans l'espace herméneutique qu'est l'élève.

Ainsi, Didier Pollefeyt développe un modèle en pédagogie religieuse qui tente de répondre à ces quatre objectifs et qu'il appelle herméneutico-communicatif : « selon ce modèle, on cherche à montrer aux gens comment voir la réalité d'une autre perspective »⁴¹² synthétise-t-il.

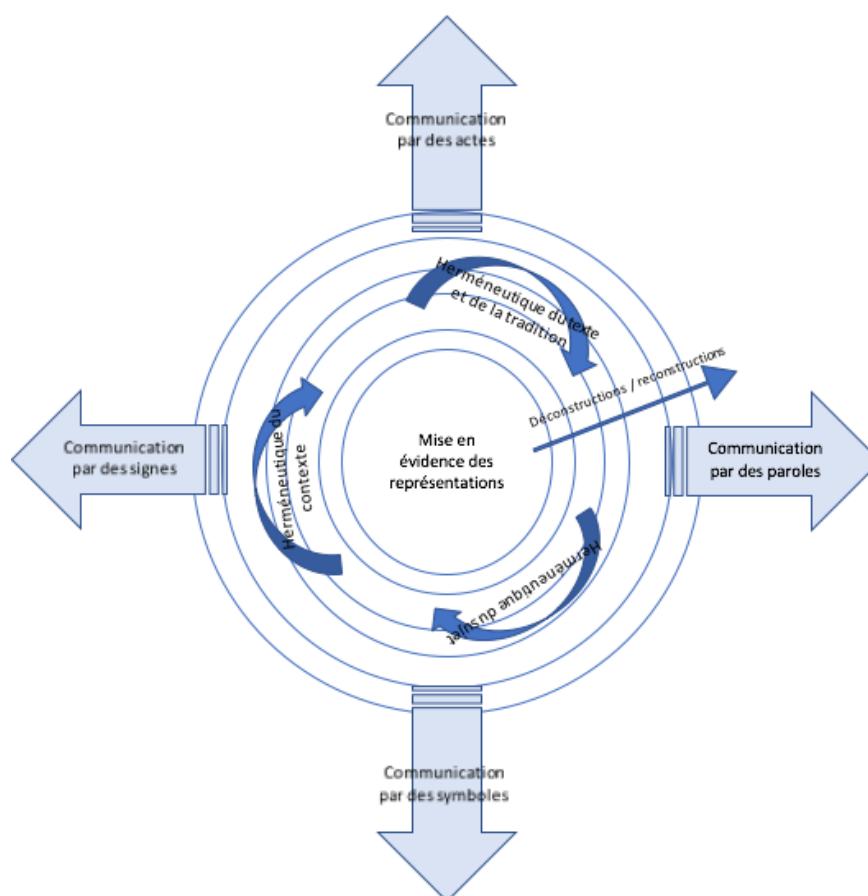
La première chose à mettre en évidence, explique-t-il, ce sont les représentations, les présupposés de chacun par lesquels ils justifient, consciemment ou non, leurs actes. Les jeunes n'ont souvent qu'une vision étriquée de la vie, se limitant à leurs propres expériences, voire même à la seule expérience de leurs parents. À partir de ces représentations, un travail herméneutique doit alors avoir lieu afin qu'elles continuent à donner sens à leur vie, selon leurs nouvelles expériences propres.

Il sera dès lors parfois nécessaire de déconstruire certains points de vue ou certaines opinions idéologiques ou religieuses des élèves mais, précise Didier Pollefeyt, l'enseignant doit être prêt à les (re)construire avec de nouveaux éléments, que ce soient des éléments de la tradition ou de nouvelles expériences vécues. Par un système de touches successives, le travail de déconstruction-reconstruction des représentations religieuses peut se faire grâce à la triple herméneutique présentée par Didier Pollefeyt et relevée ci-dessus :

⁴¹² D. POLLEFEYT, *Fonder la vie entre source et horizon*, p. 53.

l'herméneutique du texte et de la tradition, l'herméneutique du contexte et l'herméneutique du sujet. Une fois leurs représentations religieuses ou idéologiques confirmées ou reconstruites, donnant sens à leur propre existence, les jeunes pourront alors les communiquer aux autres par des paroles, des actions, des signes ou des symboles.

Didier Pollefeyt synthétise son modèle en disant qu'il s'agit d'apprendre à regarder la réalité à travers différents prismes : « découvrir ses propres présupposés idéologiques ; s'ouvrir au caractère pluriel de la réalité ; être confronté à des perspectives et histoires religieuses particulières ; apprendre à gérer la liberté de choix postmodernes, apprendre à déconstruire et reconstruire la vérité en utilisant les matériaux de construction offerts par les expériences et les traditions ; apprendre à communiquer à soi-même et aux autres, les choix faits en paroles, en actes, en signes et en symboles »⁴¹³. Toutefois, il n'a pas schématisé sa pensée, je pense que l'on pourrait imaginer le schéma suivant.



⁴¹³ D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics (A0950)*, chap. II, p. 30 : « Discovering one's own ideological presuppositions ; to become open for the plural character of reality ; to be confronted with particular religious perspectives and stories ; learning to deal with postmodern liberty of choice, learning to deconstruct and to reconstruct truth using the building materials offered from experiences and traditions ; learning to communicate to oneself and to others the choices made in words, deeds, signs and symbols. »

Au fur et à mesure que se fait le travail de déconstruction-reconstruction, le modèle de Didier Pollefeyt veut proposer une possible confrontation de diverses approches, aidant chacun à faire ses propres choix et à les justifier avant de les communiquer. Il parle d'une corrélation multiple possible entre des expériences humaines et des traditions de considération de la vie. C'est également l'occasion de découvrir d'autres cultures et systèmes de pensée, d'autres philosophies ou religions. Ainsi le travail autour des représentations permet une approche multiculturelle, répondant bien à la réalité de nos classes aujourd'hui.

Pour permettre aux jeunes d'oser cette prise de position, développe Didier Pollefeyt, l'éducateur religieux doit prendre un triple rôle d'herméneute. Il doit à la fois être témoin, expert et modérateur.

En tant que pédagogue religieux, l'enseignant se doit en effet de témoigner de la tradition religieuse dont il est le porte-parole même si cela ne laisse en aucun cas la place à une parole unique. Selon Didier Pollefeyt, le rôle de l'enseignant de la religion est bien de témoigner de la foi qui le fait vivre⁴¹⁴. « Les élèves peuvent s'attendre, précise-t-il, à ce que l'éducateur religieux ait construit sa propre identité religieuse ou idéologique dans un dialogue critique et créatif avec les traditions religieuses et idéologiques. »⁴¹⁵ Il s'oppose à une présentation neutre de différents points de vue, qui seraient tous égaux et donc interchangeables, laissant une pleine liberté de choisir. Toutefois, une analyse critique de la part de l'enseignant sur ses propres représentations est pour cela nécessaire. Tout comme le cours de religion amène les élèves à un travail herméneutique sur leurs propres représentations, l'enseignant devra avoir fait, en amont, ce même travail sur ses représentations.

⁴¹⁴ Du côté francophone, le programme pour l'enseignement fondamental en Belgique francophone, le *Programme intégré adapté aux socles de compétences*, présente le cours de religion comme contributif à la finalité éducative de l'école fondamentale. Dans ce paragraphe, il précise que « au sein de l'école chrétienne, ceux qui enseignent la religion sont tout particulièrement les témoins privilégiés, pour leurs élèves, de la Bonne Nouvelle », FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE, *Programme intégré adapté aux socles de compétences*, Bruxelles, Licap, 2011, RE, p. 3. Le programme pour l'enseignement secondaire francophone n'en parle pas en ces termes.

⁴¹⁵ D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics*, chap. I, p. 14 « Students can expect that the religious educator has constructed his/her own religious or ideological identity in critical and creative dialogue with religious and ideological traditions. ».

Chacun peut présenter ses propres opinions et l'enseignant sera dès lors le modérateur entre les avis divergents et les représentations variées qu'ont les élèves de sa classe. D'autres représentations que celles proposées par la religion catholique sont acceptables pour donner sens à la vie des jeunes et répondre à leurs questions existentielles. Tout comme les aider à en prendre conscience, accueillir les représentations des élèves est une part importante dans la démarche pédagogique proposée. Certaines d'entre elles peuvent émerger aisément, d'autres n'émergeront peut-être que dans la confrontation, l'enseignant a pour cela un rôle de médiateur, posant un cadre sécurisé et facilitant les échanges pour celui qui le désire. Enfin et afin de jouer ce rôle au mieux, l'enseignant se doit d'être expert dans le domaine travaillé, notamment en fournissant les documents nécessaires afin que le travail puisse être effectué correctement par et avec les élèves. Ces documents doivent être scientifiquement pertinents et variés ainsi qu'ouverts aux différentes philosophies et religions. Le cours de religion n'est pas uniquement le lieu où l'on exprime ses propres pensées mais c'est surtout le lieu où cette expression peut amener à un échange qui permet à chacun de confronter ses idées à d'autres et de poursuivre leurs constructions. « De cette façon, synthétise Didier Pollefeyt, l'enseignant peut également évaluer de manière critique et / ou déconstruire certains aspects des traditions religieuses / idéologiques, à la fois dans et hors du christianisme. »⁴¹⁶

Cette pédagogie, comme la pédagogie de la corrélation, est avant tout construite à partir de l'expérience des élèves, de leur propre vécu, de leurs représentations donc. Le modèle herméutico-communicatif est construit autour de trois concepts : l'interprétation, le questionnement permanent et la réflexion critique. Son principal objectif⁴¹⁷ est d'aider les intervenants « à trouver leur propre position, à élaborer leur propre vision sur la foi en confrontation avec la pluralité d'autres visions dans la tradition chrétienne et en dehors

⁴¹⁶ D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics*, chap. I, p. 14 : « In this way s/he can also critically evaluate and/or deconstruct certain aspects of the religious/ideological traditions, both within and without Christianity ».

⁴¹⁷ En ce qui concerne son utilisation en catéchèse, Didier Pollefeyt perçoit un intérêt à son modèle tant pour les croyants que pour ceux qui doutent. Les premiers pourront y développer une foi en contact avec notre société plurielle tandis que les seconds pourront quant à eux faire un choix conscient en confrontant leurs propres représentations et celles proposées par la foi chrétienne. Cela peut s'élargir au public de nos classes également.

d'elle »⁴¹⁸. Joke Maex synthétise ainsi la volonté de l'herméneutique communicative de Didier Pollefeyt : « Le modèle de l'herméneutique communicative part du fait que chaque élève (...) a sa propre histoire particulière, construite avec les briques de construction tirées de l'environnement – parents, amis, école, culture, tradition religieuse... – qu'il a reçu. Ces éléments constituent ensemble l'identité de la manière de considérer la vie de la personne. (...) L'identité propre de chaque élève individuel constitue à la fois le point de départ et le but permanent du modèle de l'herméneutique communicative. »⁴¹⁹. En abordant la pédagogie religieuse, Didier Pollefeyt reprend ainsi le concept d'abduction qui part du déjà-là, qu'il s'agisse de fragments de tradition à amener à une plus grande notion de la tradition ou inversement.

Le concept de l'abduction⁴²⁰ s'oppose à celui de la déduction qui apporte quelque chose de totalement neuf et à celui de l'induction qui cherche à modifier un contenu existant dans une idée nouvelle. « La conclusion d'une déduction est nécessaire et infaillible : elle est déjà contenue dans les prémisses. Celle de l'induction est approximative et demande à être vérifiée en poursuivant l'expérimentation ; ainsi l'induction fournit une information quantitative, mais pas de connaissance nouvelle. Quant à l'abduction, elle apporte une connaissance, faillible certes, mais nouvelle. »⁴²¹

En termes d'enseignement de la foi, le travail déductif constitue un mouvement de la foi vers l'expérience et a marqué la pédagogie par un enseignement magistral tandis que le travail inductif est un mouvement de l'expérience vers la foi mettant avant tout l'expérience en évidence. L'approche abductive de la pédagogie religieuse part du principe, explique Didier Pollefeyt, que l'expérience des jeunes est toujours connotée par la tradition chrétienne même si c'est encore inconsciemment. L'éducation religieuse a ainsi pour tâche d'aider les jeunes à mettre en lumière ces éléments latents de la tradition chrétienne émergeant de leurs expériences quotidiennes : « Il ne s'agit donc pas de construire des

⁴¹⁸ A. DILLEN et D. POLLEFEYT, *La place du constructivisme dans la catéchèse contemporaine*, dans *Lumen Vitae*, 60 (2005/3), p. 271.

⁴¹⁹ J. MAEX, *La foi dans l'espace herméneutique*, p. 460.

⁴²⁰ Voir le précurseur de ce concept, sémioticien et philosophe américain, C. S. PEIRCE, *Collected Papers*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1935 ou le sémioticien, romancier et philosophe italien, U. Eco et Th. Sebeok, *The Sign of Three*, Bloomington, Indiana University Press, 1983 ou encore, le théologien, G. MONET, *L'Église émergente: être et faire Église en postchrétienté* (Théologie pratique, pédagogie, spiritualité, 6), Münster, Lit, 2014.

⁴²¹ G. MONET, *L'Église émergente*, p. 155.

ponts, mais plutôt de rendre visible le pont déjà existant entre tradition et expérience, et de s'y engager. »⁴²².

On est bien ici dans un processus d'apprentissage évolutif : partant de l'expérience vécue, de ce qui est connu, l'apprentissage par abduction demande un travail de confrontation avec de nouveaux éléments théoriques, religieux ou non, et avec de nouvelles expériences.

En outre, Didier Pollefeyt rappelle l'importance pour chacun d'être responsable de son apprentissage. Celui-ci ne pourra être abouti qu'à partir du moment où l'apprenant souhaite apprendre. Et une pédagogie religieuse de type herméneutique apprend non seulement aux élèves ce que signifie être libre de ses choix mais aussi comment déconstruire leurs représentations insuffisantes ou erronées et les reconstruire avec à la fois des éléments venant de leur expérience et des éléments de la tradition. La formation donnée ne peut donc se faire de manière magistrale, elle doit toucher l'élève dans son propre questionnement, cherchant à répondre à ce qui l'interpelle.

3. Travail herméneutico-communicatif à partir des résultats de l'enquête

1. Herméneutique du texte et de la tradition

La première herméneutique se focalise donc sur une interprétation des textes et de la tradition. Parmi les questions qui abordent le rapport des jeunes à la Bible, l'une d'entre elles, dont j'ai déjà parlé, leur demandait de se positionner quant à son interprétation. Près de 60% des jeunes affirment la nécessité de continuellement interpréter la Bible, témoignant ainsi d'une nécessaire herméneutique des récits bibliques. En outre, pratiquement trois élèves sur quatre s'accordent pour dire que la Bible n'est pas un livre de vieilles histoires sans intérêt. Par ces réponses, il semble que les jeunes rejoignent Didier

⁴²² A. PROKOPF et H.-G. ZIEBERTZ, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, dans *Religionspädagogische Beiträge* 44 (2000), p. 19-50, p. 46 cité dans D. POLLEFEYT, *Reader : Course Didactics*, chap. II, p. 10 : « It is therefore not a matter of building bridges, but rather a matter of rendering visible the bridge that is already present between tradition and experience, and to walk it. ».

Pollefeyt dans l'idée qu'un travail herméneutique est nécessaire pour qu'ils puissent trouver du sens à partir des récits bibliques mais également pour comprendre et donner sens aux éléments de la tradition chrétienne. En effet, les réponses données aux questions abordant la fête de Noël montrent combien, même si théoriquement 60% des élèves savent que l'on célèbre la naissance de Jésus, c'est davantage la tradition de la fête de famille autour d'une table bien garnie qui est mise en évidence dans leurs représentations.

Les textes bibliques ont été écrits à une époque particulière, au sein d'une communauté particulière, dans un contexte particulier donc. Et dans ce cadre-là, les attentes des croyants étaient différentes de celles que l'on peut avoir aujourd'hui. Les images qui, aujourd'hui, semblent être les raisons du rejet du religieux parce que invraisemblables, étaient essentielles au temps où les évangiles ont été rédigés.⁴²³ Toutefois, Hans Küng est persuadé que sans les récits imagés il serait, même aujourd'hui, bien difficile de transmettre les propositions de foi comme, par exemple, celles de la filiation divine ou du passage de la mort à la vie. Une véritable étude de ce que veulent transmettre ces récits permet de mettre en évidence des concepts abstraits qui seraient difficilement compréhensibles sans eux. René Marlé aussi insiste sur la nécessité de replacer les dogmes dans leur contexte de création pour en avoir une bonne compréhension aujourd'hui⁴²⁴. Un travail similaire doit se faire en ce qui concerne les récits bibliques et les éléments de la Tradition. Si la plupart des élèves semblent avoir compris que les textes bibliques ont « quelque chose » à dire, il est nécessaire d'apprendre à les lire et à les interpréter. Pour cela, nous dit Régis Burnet, professeur sur le Nouveau Testament à l'UCLouvain, « oser s'y engager directement, et ne pas se fier simplement aux écrits de piété, aux sermons la présentant, voire aux commentaires sur Internet demande un certain pas »⁴²⁵. Et ce pas doit être franchi avant tout par l'enseignant afin qu'à sa suite, les élèves puissent y arriver également. « S'il a été établi que des événements et des représentations bibliques relevaient du mythe, de la légende, du symbole ou de l'image, il ne s'agit en aucun cas de les réintroduire ensuite dans la théologie, la prédication ou la catéchèse à titre de faits historiques et encore moins de les imposer au croyant comme des vérités de foi à jamais obligatoires. »⁴²⁶ Des récits bibliques,

⁴²³ Voir H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 477-478.

⁴²⁴ Voir R. MARLÉ, *Peut-on savoir ce qu'il faut croire ?*

⁴²⁵ R. BURNET, *Que signifie apprendre à lire la Bible ?*, p. 144.

⁴²⁶ H. KÜNG, *Être chrétien*, p. 478-479.

peuvent émerger bon nombre de représentations religieuses que chacun se doit de critiquer afin de, peut-être, y trouver du sens pour sa propre existence.

2. Herméneutique du sujet

Le travail sur l'herméneutique du sujet est un travail délicat afin de le comprendre dans son vécu et sa compréhension de lui-même, et cela d'autant plus dans nos classes au public si varié. Il s'agit non seulement de percevoir ce qui permettrait aux élèves de les faire grandir en humanité mais également de les aider à prendre conscience de leurs besoins ou leurs attentes dans leur rapport au religieux, qu'ils les expriment ou non. Alors que les autorités ecclésiales donnent les grands principes du contenu de la foi au sein du catéchisme, lui-même mis en situation par les évêques selon les contextes particuliers de leurs évêchés, c'est probablement aux enseignants de franchir le pas suivant en adaptant encore ce catéchisme à la situation de leurs élèves. Sans dénaturer le contenu de la foi bien évidemment, celui-ci est amené à se lire, s'apprendre et se vivre selon la situation de chacun.

Les réponses données aux différentes questions de l'enquête montrent combien les représentations religieuses des élèves sont peu claires. Deux questions⁴²⁷ en particulier permettent de comprendre la situation des élèves par rapport à la place que Dieu peut avoir dans leur propre existence. Ce sont 75% des élèves qui se considèrent responsables de leur propre existence ; le cours de religion doit donc les aider à l'être pleinement et concrètement que Dieu en fasse partie ou non. En effet, seuls 21% d'entre eux considèrent Dieu comme essentiel et 24% lui donnent une place dans leur vie, même si ce n'est que parce qu'ils sont de famille traditionnellement catholique. La représentation de Dieu comme acteur dans la vie du croyant doit donc rester prudente afin de ne pas brusquer les élèves aujourd'hui. Ils ne s'opposent pas nécessairement à l'existence de Dieu mais, pour bon nombre d'entre eux, il n'est pas essentiel et n'intervient pas directement et concrètement dans leur vie.

En outre, 84,2% des élèves ont été baptisés et parmi ces 1165 élèves baptisés, 987 se sentent à l'aise avec le choix qu'ont fait leurs parents parce que, disent-ils par exemple, cela ne

⁴²⁷ Je traite ici les questions 29 et 47 abordant le rôle ou la place de Dieu dans l'existence de l'élève ainsi que la position qu'il accorde au baptême qu'il a reçu ou non.

change rien dans leur vie ou parce que cela leur semble normal étant donné que leur famille est de tradition catholique. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils se considèrent être catholiques ou même croyants. Il n'y a donc pas d'opposition claire ou revendicatrice au lien qu'ils ont avec la religion. Et l'enseignant du cours de religion peut en tenir compte : sans s'imposer, les représentations religieuses peuvent être présentées aux élèves même si rien ne prédit qu'ils y adhéreront ensuite.

Alors que de nombreuses questions portaient sur leurs représentations personnelles, d'autres questions abordaient également leurs connaissances du contenu religieux.

Les élèves accordent une note de 6,14/10 au fait que « les récits de création dans la Bible m'ont été présentés en classe (cette année ou les années précédentes, dans un ou plusieurs cours) » et une note de 4,76/10 à « au cours de religion, j'ai appris comment analyser ces récits bibliques de création ». Toutefois, la note n'atteint que 3,15/10 pour l'affirmation « je me sens capable d'expliquer en quelques minutes le contenu, le style et le sens de ces récits bibliques de création ». Il semble, de ce fait, que malgré l'apprentissage en classe dispensé par l'enseignant, les élèves n'ont pas pleinement acquis les connaissances transmises.

Dans le même ordre d'idée, la connaissance des sept sacrements est loin d'être acquise par tous les élèves. En outre, les sacrements n'ont d'intérêt que pour moins d'un élève sur cinq et la moitié d'entre eux ne pensent pas que recevoir un sacrement rend quelqu'un meilleur croyant qu'un autre.

Il est important, me semble-t-il, de tenir compte de ce rapport des jeunes à la religion, dont ils ont parfois été eux-mêmes les acteurs, afin de déterminer la pédagogie à adopter au cours de religion.

3. *Herméneutique du contexte*

Cette part de l'herméneutique consiste à prendre en compte le contexte dans lequel l'interprétation se fait. Dans le cadre de cette étude, le contexte est à la fois celui de la société sécularisée actuelle mais aussi et particulièrement celui d'une classe avec un public multiculturel et multireligieux.

Parmi les élèves interrogés lors de l'enquête⁴²⁸ 56% d'entre eux se déclarent non croyants, 34,5% se situent comme croyants et 9,5% se positionnent entre les deux propositions. Même si plus d'un tiers des élèves qui fréquentent le cours de religion se disent croyants, deux tiers d'entre eux ne le sont pas. Cette donnée est importante à prendre en compte lorsque l'on aborde des questions de foi dans le cadre du cours de religion. L'enquête a également révélé que seuls 14% des élèves se déclarent pratiquants et 16% reconnaissent être en recherche. À la question suivante, il était demandé aux élèves de quelle(s) religion(s) ils se reconnaissent, plusieurs propositions étaient acceptées. Il en résulte que 42% des élèves se reconnaissent dans la religion catholique, suivi de 21% dans l'athéisme, 13% dans le bouddhisme, 11% dans l'agnosticisme, 9% en morale laïque et 8% dans l'islam⁴²⁹. La majorité des élèves qui fréquentent le cours de religion catholique ne se reconnaît donc pas dans cette religion.

Si le programme du cours de religion a changé, c'est notamment pour répondre à cette réalité : la foi chrétienne catholique n'est plus une base sur laquelle l'enseignant peut construire le contenu de son cours.

En outre, il me semble important de proposer un cours de religion en lien avec les défis de l'actualité, d'autant plus aujourd'hui où les jeunes sont immédiatement confrontés, par les réseaux sociaux notamment, à ce qui se vit à chaque instant. L'actualité fait partie des plus grands sujets de débats parmi les jeunes aujourd'hui, les lieux de pédagogie religieuse ne peuvent l'ignorer sans quoi ils se situent eux-mêmes en dehors de leur réalité.

⁴²⁸ La quatrième partie de l'enquête réalisée par le CRER interrogeait les élèves à propos de la diversité des religions et philosophies. Les résultats apportés à cette partie de l'enquête ont été traités par Geoffrey Legrand et Cécile Possoz dans la quatrième partie du livre H. DERROITTE, D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL (dir.), *Un cours de religion pour quoi ?*, p. 133-165.

⁴²⁹ Suivent encore 6,5% des élèves qui se reconnaissent dans le protestantisme, 5% dans l'hindouisme et 5% dans le judaïsme, 4% dans l'orthodoxie et 4% comme témoins de Jéhovah et enfin 3% dans l'anglicanisme.

Partie 5 – Déconstruire pour apprendre

À la suite de ces apports de Dirk Hutsebaut et de Didier Pollefeyt, je propose ici une approche méthodologique à mettre en place dans le cadre des cours de religion. Il s'agit de prendre en compte les représentations religieuses des élèves et, à leur propos, d'entamer une démarche de déconstruction et de reconstruction. Un véritable apprentissage théologique est pour cela, je pense, nécessaire afin d'amener les élèves vers une recherche de sens pour leur propre vie, que celle-ci soit éclairée ou non par les évangiles. Le cours de religion est un lieu où théologie et pédagogie doivent être pensées en parallèle afin d'aider les jeunes à grandir en humanité.

Chapitre I. Déconstruction - reconstruction des représentations au cours de religion

Comme cela a été dit précédemment, le travail sur les représentations en pédagogie ne se fait pas uniquement dans le cadre du cours de religion, cette réflexion étant d'ailleurs née dans le cadre des sciences. Quelle que soit la discipline, l'enseignant ne peut plus être uniquement celui qui transmet une matière à des élèves qui la reçoivent.

Pierre Vianin et François-Xavier Amherdt expliquent que l'apprentissage ne pourra avoir lieu pour l'élève que s'il accepte de « transformer la structure de ses connaissances et travailler sur ses représentations – au sens symbolique du potier qui pétrit la terre – pour leur donner une forme nouvelle »⁴³⁰. Ils présentent trois cas de figure : « si ses représentations du savoir sont correctes, l'élève enrichira ses schémas existants par adjonction de nouveaux éléments ; si ses représentations sont partiellement correctes, il modifiera ses schémas existants par des réajustements plus ou moins importants, mais qui ne touchent pas à la structure du schéma ; si ses représentations sont erronées, il devra restructurer complètement ses schémas ou en recréer de nouveaux »⁴³¹. Philippe Meirieu,

⁴³⁰ P. VIANIN et F.-X. AMHERDT, *À l'école du Christ pédagogue. Comment enseigner à la suite du Maître ?* (Perspectives pastorales, 5), Saint-Maurice, Saint-Augustin, 2011, p. 17.

⁴³¹ *Ibid.*, p. 17.

spécialiste des sciences de l'éducation et de pédagogie, rappelle l'importance pour l'enseignant de comprendre les représentations des élèves avant de s'atteler à les changer sans quoi l'information sera plaquée mais non acquise. « Un sujet, dit-il, ne passe pas ainsi de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre. »⁴³²

En pédagogie religieuse, le travail sur les représentations n'est pas aussi évident que dans les autres disciplines : les représentations religieuses sont avant tout personnelles parce qu'elles touchent au sens que chacun donne à sa propre expérience. Toucher aux représentations de quelqu'un, c'est donc toucher à ce qui, pour lui, donne sens à sa vie. Le travail sur les représentations religieuses porte sur une double approche : l'approche théologique amenant davantage à ce que l'on a nommé une foi scientifique et l'approche existentielle privilégiant alors ce que l'on peut appeler une foi populaire. Dans le cadre du cours de religion, ce travail sur les représentations est plus compliqué par le fait que le public est aujourd'hui multiconvictionnel mais également, pour l'enseignement, par le fait que ce ne sont que les élèves qui le souhaitent qui partagent leurs représentations. Toutefois, il est important, selon moi, de proposer un apprentissage de type "foi scientifique" : d'une part, l'élève non-croyant ou autrement croyant peut ainsi connaître les éléments qui constituent la foi chrétienne et en laquelle il choisit de ne pas croire et, d'autre part, l'élève croyant peut approfondir ses connaissances de la foi chrétienne et tendre vers une plus grande maturité de la foi.

1. Vers un apprentissage théologique

Le travail sur les représentations religieuses que je prône dans cette recherche ne pourrait se faire, selon moi, sans un réel apprentissage théologique. Dans le cadre d'un enseignement, du cours de religion dans ce cas-ci, il est nécessaire de chercher à définir et déterminer quelles sont les représentations proposées par l'Église elle-même via son enseignement magistériel officiel. Ce sont ces représentations qui doivent être enseignées en tant qu'apport de la foi chrétienne catholique, même si finalement chacun les colore selon ses propres expériences. Même s'ils sont spécialistes en formation catéchétique, les

⁴³² Ph. MEIRIEU, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Edition Sociale Française, 1987, p. 60.

points de vue d'Enzo Biemmi et d'André Fossion à ce propos peuvent, me semble-t-il, tout à fait s'élargir à l'enseignement spécifiquement religieux donné au cours de religion.

Enzo Biemmi qui travaille sur la question de la maturité de la foi, sur ce qui constitue une foi adulte, est conscient que l'on peut croire de diverses manières sans que l'une de ces manières soit meilleure qu'une autre. « Si la foi chrétienne autorise une diversification à son intérieur, développe-t-il, elle n'autorise pas pour autant n'importe quelle forme. Il y a un seuil au-delà duquel elle n'est plus chrétienne et elle n'est pas adulte : cela se donne quand la figure vécue et réfléchie de la foi démentit son contenu et déforme le visage du Seigneur qu'elle confesse. »⁴³³

André Fossion met en évidence le nécessaire travail des théologiens à propos de l'intelligence de la foi afin de la rendre désirable. Un renouvellement des pédagogies ou de l'organisation de la catéchèse et de l'enseignement, explique-t-il, ne suffit pas face aux mutations de notre société : « une des conditions favorables à la transmission de la foi aujourd'hui est sa plausibilité, la mise à l'épreuve de sa cohérence au regard de l'intelligence en plein milieu des savoirs, des questions de sens et des défis du monde contemporain »⁴³⁴. Il encourage ainsi les théologiens à présenter une théologie simple sans qu'elle soit pour autant simpliste afin que, pour les jeunes aujourd'hui, celle-ci puisse être entendue et surtout audible, dans tout ce que cela peut signifier. Les catéchistes, dit André Fossion, mais les pédagogues religieux plus largement aussi, doivent proposer les éléments de la foi « d'une manière qui soit théologiquement correcte, psychologiquement saine et culturellement pertinente »⁴³⁵. Il ne s'agit pas, ou plus, de réserver le discours théologique aux plus érudits mais de le rendre accessible à tous, face aux doutes plus nombreux qui apparaissent de par un niveau plus élevé de l'éducation générale. Pour André Fossion, le discours théologique⁴³⁶ doit se renouveler en ce sens, répondant ainsi aux questions et aux

⁴³³ E. BIEMMI, *Croire en adultes aujourd'hui*, p. 409.

⁴³⁴ A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 104.

⁴³⁵ *Ibid.*, p. 105.

⁴³⁶ Dans son ouvrage *Dieu désirable*, André Fossion cite, sans exhaustivité, quelques questions qui lui semblent nécessiter un nouveau discours théologique : « Comment penser Dieu créateur en tenant compte des savoirs scientifiques contemporains sur l'origine des espèces et de l'univers ? Comment l'expérience du mal est-elle compatible avec l'affirmation de l'existence de Dieu ? Dans un univers traversé par la communication, comment penser le mystère chrétien comme mystère de la communication et la vie chrétienne comme une manière d'être et de se reconnaître en communication ? Comment penser un rapport à Dieu qui fonde la liberté humaine ? Dans un monde culturel qui privilégie le moment présent et l'incessant besoin de nouveauté, comment parler de la foi chrétienne comme un art de vivre le temps qui conjugue mémoire, intensité du présent et espérance ? Comment penser le péché, la croix, la résurrection, le jugement dernier d'une manière qui fasse du message chrétien une véritable bonne nouvelle et l'éloigne de la dérive

exigences de la société moderne. « Aider à grandir dans l'intelligence de la foi (...), c'est veiller à ce que la foi soit perçue dans son intégralité sans que rien d'essentiel ne soit omis, ainsi que dans son intégrité sans qu'aucune interprétation biaisée ne vienne la dénaturer. »⁴³⁷

Le programme actuel du cours de religion demande à ce que l'on y travaille « l'intelligence de la foi chrétienne, sa cohérence ainsi que l'éclairage apporté par la foi chrétienne aux grandes questions humaines »⁴³⁸. Pour toucher les élèves, il faut pouvoir prendre connaissance, pouvoir comprendre et interpréter les éléments qui constituent non seulement la foi de ceux qui ont entouré le Christ, la foi développée au fil de la Tradition mais également la foi d'aujourd'hui.

Dans un entretien à propos de l'herméneutique⁴³⁹, Paul Ricoeur est interrogé sur ce qui constituerait une herméneutique "valable". La réponse n'est pas aussi simple qu'en ce qui concerne les sciences exactes, explique-t-il, étant donné qu'une observation de résultats est pour ainsi dire impossible. Paul Ricoeur souhaite que soit ainsi admise une « circularité herméneutique : ce qui nous rassemble, explique-t-il, c'est que nous nous considérons comme constitués dans notre "identité narrative" du fait que nous avons choisi de nous placer dans l'espace de lecture des textes qui nous ont parlé depuis notre enfance ou notre conversion. C'est un choix existentiel qui est en même temps lié à une approche objective. »⁴⁴⁰.

Quelles que soient les convictions des élèves, le cours de religion doit tous les amener à une plus grande connaissance des éléments qui constituent la foi chrétienne. Ce n'est qu'à partir du moment où leurs connaissances seront suffisantes, qu'ils pourront, en toute connaissance de cause, confirmer leur choix de croire ou de ne pas croire. En outre, le cours

des discours sacrificiels, légalistes et culpabilisants ? Comment penser l'Église d'une manière qui réponde aux aspirations démocratiques de nos contemporains en matière de participation, de légitimes différences, de liberté de conscience ? Comment penser chrétiennement le fait de la pluralité des religions ? Comment penser de nouvelle façon la mission de témoigner de la foi chrétienne dans un univers pluri-religieux ? En quoi consistent l'originalité et la pertinence pour aujourd'hui de la foi trinitaire ? Etc. », A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 106.

⁴³⁷ A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 150.

⁴³⁸ *Programme de religion catholique* (édition 2008), p. 7.

⁴³⁹ Dans P. RICOEUR, H. BLOCHER et R. PARMENTIER, *Herméneutique de la Bible. Prédication de la Bible. Actualisation de la Bible*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 90, Paul Ricoeur répond à la question : « Sur quels critères pourrait-on distinguer une herméneutique « valable » d'une autre qui ne le serait pas ? ».

⁴⁴⁰ P. RICOEUR, H. BLOCHER et R. PARMENTIER, *Herméneutique de la Bible*, p. 91.

de religion amène également tous les élèves à s'interroger sur les éléments essentiels qui constituent leur propre vie. L'un des objectifs du cours de religion doit rester, me semble-t-il, une réelle opportunité pour les élèves de se mettre en recherche de sens.

2. Vers une mise en recherche de sens

De ses recherches empiriques sur son échelle de religiosité, Dirk Hutsebaut conclut à l'importance, notamment, de travailler la tolérance avec les adolescents en pédagogie religieuse. Pour cela, il lui semble nécessaire de former les adolescents à penser de manière symbolique, tant sur des sujets religieux que profanes, l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation religieuse, défend-il. Par le fait que c'est l'âge où chacun construit son identité et ses valeurs, l'enseignement secondaire supérieur est le moment le plus propice à cet apprentissage. L'éducation religieuse ouvre ainsi la voie à une construction d'identité mûre et réfléchie, y compris dans la foi et ses croyances. « N'est-ce pas, par conséquent, le but de l'éducation religieuse d'aider les adolescents à répondre à la question "qui suis-je ?". La réponse à cette question sera d'une importance majeure pour le reste de leur vie. »⁴⁴¹

Il est certain qu'aujourd'hui la réponse religieuse ne satisfait plus nécessairement les jeunes pour répondre à leurs questions existentielles ; l'évolution des programmes du cours de religion le démontre d'ailleurs. Et pourtant, le cours de religion a bien le mérite d'être un lieu où ces questions sont toujours posées. Même si la réponse que les jeunes donnent à ces questions n'est pas de l'ordre du religieux, le cours de religion est pour eux l'occasion d'aborder un panel de réponses possibles et, par l'élaboration de leur esprit critique, de pouvoir choisir celle qui leur convient le mieux afin de construire leur avenir.

L'enseignant a alors le rôle de guide pour ses élèves afin de les orienter au mieux dans leur parcours de recherche mais également de leur donner des pistes variées de réponses envisageables, y compris mais pas uniquement, celle de la religion catholique.

Régis Burnet par exemple met en garde contre une "fausse proximité" que le lecteur de la Bible s'accorde avec les récits bibliques : « les textes anciens sont anciens, justement, et

⁴⁴¹ D. HUTSEBAUT, *Some Perspectives on Religious Maturity*, p. 352.

ont été écrits dans une période qui est comme un pays éloigné »⁴⁴². Je m'accorde sur ces propos ainsi que sur la précision qu'il apporte sur la nécessité de remettre dans le contexte de l'écriture des récits, les concepts théologiques ou les références bibliques, par exemple, qui y sont présents. Sans cela, les textes sont rapidement vus comme vides de sens pour le lecteur d'aujourd'hui. Mais j'ajouterais à cela la situation inverse : un refus de lire les textes sacrés parce qu'ils seraient bien trop éloignés de nous, un voyage qui serait inimaginable. De ce fait, pour les premiers comme pour les seconds, il me semble important de pouvoir aider les élèves à trouver une juste place face aux textes bibliques en leur donnant les clés nécessaires pour en faire une lecture correcte. Ce n'est que par ce chemin que croyants et non-croyants pourront comprendre le récit biblique pour ce qu'il est et qu'ils pourront au moins trouver du sens dans leur démarche de lecture.

3. Principes de mise en œuvre

Par cette recherche, je fais part de ma conviction de la nécessité de travailler sur les représentations religieuses des jeunes afin que leur choix de croire ou non soit élaboré à partir d'éléments religieux corrects et justement construits par rapport à leur développement intellectuel notamment. Mais touchant aux convictions de chacun, ce travail n'est pas simple et demande beaucoup de prudence, notamment dans le contenu proposé, dans la place à adopter par l'enseignant et à laisser à l'élève, ou dans la méthodologie utilisée. Afin de mettre en œuvre ce travail sur les représentations des élèves, il me semble important d'observer deux grands principes.

Le premier principe de mise en œuvre est celui de la visée choisie : tendre vers une seconde naïveté. Dirk Hutsebaut émet en ce sens plusieurs propositions à l'égard des pédagogues religieux afin de permettre aux jeunes d'accéder à une seconde naïveté de leur foi.

Tout d'abord, il est essentiel que l'éducation religieuse propose aux jeunes une certaine variété d'options religieuses à reconnaître et sur lesquelles réfléchir. L'approche symbolique est, par excellence, l'acquisition d'une position réfléchie, mettant sur la table

⁴⁴² R. BURNET, *Que signifie apprendre à lire la Bible ?*, dans I. MOREL, J. MOLINARO, H. DERROITTE, *Les Catéchètes dans la mission de l'Église. 7^e colloque de L'ISPC (Institut catholique de Paris, du 17/02/2015 au 20/02/2015)*, Paris, Cerf, 2016, p. 143-154 (p. 145).

ce qui semblait évident et indiscutable auparavant, offrant plusieurs possibilités de réponses y compris, bien évidemment, celles de la foi chrétienne.

Développer et interagir dans une narrativité ouverte est une seconde proposition faite par Dirk Hutsebaut aux pédagogues religieux. Les concepts débattus avec les jeunes doivent les rejoindre, là où ils sont ; il est essentiel qu'ils touchent à leur vécu.

Toutefois, malgré une proposition de réponses variées aux questions qui touchent le vécu des jeunes, il est important que l'accompagnateur puisse se situer et montrer sa préférence. Sans dénigrer les opinions divergentes bien entendu, il peut prendre position et inviter, d'ailleurs, chacun à le faire, sans jugement.

Enfin, tous doivent être conscients qu'aucune réponse apportée à une question n'est définitive, malgré qu'elle soit suffisante à un moment donné. Il est avant tout question d'ouvrir le jeune à l'interpellation de ce qui l'entoure et de l'inviter à une constante construction de lui-même, de ses choix, du sens de sa vie. L'enseignant est bien évidemment là pour aider l'élève à cette (re)construction de lui-même.

Un second principe de mise en œuvre pour ce travail sur les représentations religieuses, touche davantage à l'attrait que l'on peut avoir pour la foi.

La liberté laissée à chacun face à la foi permet, selon André Fossion⁴⁴³, d'accueillir la foi avec "désir". On ne peut pas forcer l'autre à désirer mais on peut toujours l'éveiller au désir. Dans le cadre du cours de religion, il propose trois pistes afin de favoriser cette ouverture au désir, chacune touchant à un plan différent, théologique, pédagogique et symbolique, mais qui doivent être travaillés en lien les uns avec les autres. Le plan théologique⁴⁴⁴ reprend la nécessité de présenter une théologie simple, permettant ainsi une redécouverte de l'Évangile. Dépassant les représentations qui ont dénaturé la foi chrétienne, le cours de religion doit proposer des représentations nouvelles correspondant à une théologie compréhensible et en adéquation avec les attentes des élèves. Toutefois, proposer au cours

⁴⁴³ A. Fossion, *Dieu désirable*, p. 205-213.

⁴⁴⁴ André Fossion aborde quatre points permettant de rendre la foi désirable. 1. Le *désir du Christ* implique que l'on « désire à sa manière et à sa suite » (p. 207). En regard du récit des tentations au désert, le désir de Jésus que nous devrions suivre est celui d'humanité, de fraternité et de filiation. 2. La *foi en la résurrection* implique un désir profond de la vie ici-bas mais également que la vie ne s'arrête pas avec la mort. 3. La *foi trinitaire* rappelle l'importance de valoriser des individualités dans un désir d'unité. 4. La *proclamation du Credo* montre le désir, à l'image de la trinité, de se positionner personnellement face à la communauté ecclésiale. Voir A. FOSSION, *Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux*, dans A. JOIN-LAMBERT, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans, 2), Bruxelles-Paris, Lumen Vitae-Ed. de l'Atelier, 2007, p. 24-26.

de religion une théologie même de cet ordre n'est pas suffisant pour rendre la foi désirable. Si le contenu a évidemment son importance, les méthodes pédagogiques sont essentielles également. La démarche pédagogique, précise-t-il, invite l'enseignant à mettre en évidence la relation enseignant-apprenant⁴⁴⁵, la relation des apprenants entre eux⁴⁴⁶, le rapport au savoir⁴⁴⁷ et le rapport des études à la société⁴⁴⁸. Enfin, la réelle compréhension du message évangélique ne peut se faire qu'à partir du moment où il donne sens à la vie d'aujourd'hui, où l'on perçoit une symbolique c'est-à-dire, précise André Fossion, une volonté de mettre ensemble ou de créer des liens.

Si, dans le cadre du cours de religion, l'enseignant construit son propos en tenant compte d'une part, de la visée d'une seconde naïveté et d'autre part, d'une volonté de rendre la foi désirable, alors les élèves sont dans une situation où le choix est réellement possible en toute connaissance de cause, grâce au développement de leur esprit critique.

⁴⁴⁵ L'enseignant se doit d'être à l'écoute de chaque élève en le rendant acteur de son développement et de ses apprentissages, désireux d'apprendre.

⁴⁴⁶ Les regroupements proposés par l'enseignant sont également signes d'un plus ou moins grand désir manifesté par les élèves pour entrer dans l'apprentissage. Un apprentissage individuel, en petit groupe ou en grand groupe, permet de plus ou moins grandes interactions entre les élèves, les portant vers un dialogue motivant.

⁴⁴⁷ C'est en toute liberté que le travail critique de l'élève doit se faire à propos des questions religieuses et cela en développant ses compétences intellectuelles.

⁴⁴⁸ Au cours de religion, les élèves prennent conscience de leur place dans la société en posant les questions en lien avec cette société qui évolue autour et par eux.

Chapitre II. Vers une reformulation des finalités théologiques et des priorités pédagogiques au cours de religion

Depuis sa création, le cours de religion en Belgique francophone ne cesse d'évoluer et la question de son sens ou de la théologie que l'on peut y pratiquer reste d'actualité. En abordant la question de l'identité de l'école chrétienne, il y a plus de dix ans, André Fossion se posait déjà la question : *Quelle théologie pour l'école chrétienne dans une société laïque ?*⁴⁴⁹. Selon lui, cette théologie doit répondre à trois caractéristiques : une théologie simple, une théologie qui s'appuie sur les dynamismes culturels et une théologie "itinérante". La première caractéristique est donc la simplicité : il s'agirait d'une théologie qui doit être compréhensible par le plus grand nombre, s'appuyant tant sur des savoirs que sur les défis de notre société. La seconde caractéristique rappelle que la réflexion théologique, naturellement critique, est toujours inscrite dans une situation culturelle donnée. Enfin, la troisième caractéristique pointe la nécessité pour celui qui reçoit cette théologie, de pouvoir en faire part dans son cheminement personnel, dans ses conversations communes.

Les trois caractéristiques de cette nouvelle théologie proposée par André Fossion me semblent particulièrement intéressantes et encouragent, je pense, un vrai travail théologique au cours de religion, y compris sur les représentations religieuses. Je développe ici trois éléments inspirés par André Fossion en y pointant la spécificité de sa mise en pratique au sein du cours de religion. Tout d'abord, je voudrais insister sur l'importance d'avoir un langage religieux juste mais audible par tous dans le cadre scolaire pluraliste qui est le nôtre. Ensuite, je pense que la théologie enseignée au cours de religion doit répondre aux besoins de rationalité des jeunes aujourd'hui ; le discours théologique ne s'opposant pas nécessairement à un discours de la raison. Enfin, apprendre à communiquer par rapport à ses convictions, à entrer dans un échange vrai avec l'autre, même si l'on ne partage pas les mêmes idées, me semble être une piste essentielle pour amener à un réel vivre-ensemble.

⁴⁴⁹ A. FOSSION, *Quelle théologie pour l'école chrétienne dans une société laïque*, dans J.-M. VANDERMEER (dir.), *Pour « une nouvelle présence » de l'enseignement catholique au sein de la laïcité* (Hauban, 1), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 69-88.

1. Théologie et pédagogie dans la production d'un langage religieux adapté

Alors que la Bible est la source de la foi chrétienne en tout temps, le langage pour dire la foi ne peut être figé, identique en tout temps et en tout lieu. On ne dit pas Dieu de la même manière au temps des premières communautés chrétiennes, qu'au temps où le christianisme était présent dans la plupart des domaines de la vie des hommes, qu'aujourd'hui dans notre société sécularisée. On ne dit pas Dieu de la même manière dans une société principalement chrétienne, dans une société pluraliste ou dans une société où les chrétiens sont persécutés. Dans sa réflexion théologique qui est à l'origine du concept de l'école catholique du dialogue en Flandre, le théologien Lieven Boeve, alors professeur en théologie fondamentale et dogmatique à la KULeuven, rappelle que « continuellement, avec un succès variable, des croyants, des responsables d'Église et des théologiens ont tenu compte des signes du temps et, à travers le dialogue entre culture et foi chrétienne, ils ont formé leur vie et leur doctrine spirituelle »⁴⁵⁰.

En outre, on ne dit pas Dieu de la même manière à un enfant qui découvre ce qu'est la foi chrétienne qu'à un jeune adulte qui cherche à construire sa vie ou à une personne en fin de vie qui croit en la résurrection de chacun.

Dans le cadre scolaire belge dans lequel s'inscrit ma recherche, il me semble que le langage religieux utilisé par l'enseignant doit être adapté principalement sur deux champs : d'une part au contexte du pluralisme scolaire et d'autre part au développement psychologique des élèves auxquels il s'adresse.

Il est évident aujourd'hui que les élèves qui fréquentent les cours de religion ne constituent plus une classe homogène de jeunes catholiques pratiquants et il est de ce fait essentiel de s'adapter à cette pluralité. Afin de toujours répondre aux attentes de la communauté française, de l'Église, et même des élèves et des parents qui ont inscrit leur enfant dans un cours de religion catholique et non pas dans un autre cours, le caractère confessionnel du cours ne peut disparaître, même au nom de la pluralité des élèves, le sens même du cours en serait modifié. Toutefois, cette pluralité est bien réelle et l'enseignant ne peut l'ignorer.

⁴⁵⁰ L. BOEVE, *La définition la plus courte de la religion : interruption*, dans *Vies consacrées*, 1 (2003), p. 15.

Le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) précise lui-même les finalités d'un cours confessionnel comme étant « étudier les questions fondamentales de l'existence à la lumière de la foi, en dialogue avec d'autres ressources culturelles, philosophiques ou religieuses [et] découvrir la cohérence et la pertinence de la foi chrétienne »⁴⁵¹. Cette finalité tient déjà compte de l'importance de s'ouvrir à d'autres approches qu'uniquement la foi chrétienne.

Le programme du cours de religion aujourd'hui est rédigé de manière peu directive : chaque enseignant fait le choix d'une thématique parmi les onze proposées, selon ce qu'il souhaite travailler avec ses élèves, et même si certaines suggestions sont faites, il est libre de la travailler comme il l'entend. Chaque enseignant propose ainsi un cours qui lui est propre, cours qui peut sembler parfois pour certains "trop religieux" ou, au contraire, pour d'autres, "pas assez religieux". Dans l'enquête réalisée auprès des professeurs de religion catholique, Henri Derroitte les interroge sur ce qu'ils considèrent être la visée principale du cours de religion catholique et il synthétise leurs réponses en une seule définition : « aider le jeune à construire du sens et à développer un esprit critique en lui donnant accès à une compréhension rigoureuse et actuelle du christianisme afin qu'il puisse se positionner librement sur le plan des convictions et des valeurs »⁴⁵². Même si la majorité des enseignants pourraient se retrouver dans cette définition, il remarque tout de même, avec prudence quant à d'éventuelles conclusions à en tirer, qu'« une proportion significative d'enseignants n'ont fait aucun lien entre la visée du cours de religion et la religion chrétienne »⁴⁵³.

L'approche que propose Jean-Paul Laurent⁴⁵⁴ à propos des valeurs répond bien à ma réflexion. Si l'on aborde les valeurs pour ce qu'elles sont et non parce que l'on veut toucher les systèmes idéologiques qui les justifient, nous ouvrons la réflexion dans une réelle

⁴⁵¹ SEGEC, *Qu'est-ce qu'un cours confessionnel ?*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/religion/cours_confessionnel.pdf (consulté le 10 avril 2019).

⁴⁵² H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique*, p. 53.

⁴⁵³ *Ibid.*, p. 53.

⁴⁵⁴ Suite à l'expérience en pastorale d'une démarche humanitaire, Jean-Paul Laurent aborde cette distinction entre valeurs et systèmes idéologiques en mettant en évidence la nécessité de reconnaître le sens religieux des valeurs humaines. Voir J.-P. LAURENT, *Du côté de la pastorale*, p. 325-340.

approche pluraliste. Et si le cours de religion est ouvert à tous, celui-ci se doit tout de même de travailler les valeurs proposées en classe dans une approche chrétienne, non pas uniquement mais avant tout.

Concrètement, le cours de religion peut s'adapter au pluralisme convictionnel des élèves tout en restant un cours de religion confessionnel. Le langage religieux utilisé par l'enseignant ne sera compréhensible pour l'ensemble des élèves qu'à partir du moment où ils pourront l'utiliser dans leur recherche personnelle de sens.

Et pour que cela soit possible, je reprends ici à Dirk Hutsebaut l'importance d'aider les élèves à prendre conscience de leurs propres représentations religieuses quelles qu'elles soient. Si les élèves n'ont pas conscience du terreau de leurs convictions, ils ne se laisseront pas entrer dans une démarche optimale d'apprentissage. Ce ne serait qu'un collage d'éléments qui ne leur parleront peut-être jamais mais qu'ils apprendront théoriquement, parce qu'il le faut. Le langage religieux, utilisé dans le cadre du cours de religion, doit s'adapter à ce terreau, aux représentations initiales de l'élève, afin qu'il puisse peut-être un jour lui permettre de donner un sens à son existence. Le langage religieux utilisé doit ainsi être compréhensible par tous les élèves, quel que soit leur bagage religieux initial. Ainsi, parler de Dieu dans une classe multiculturelle, par exemple, peut devenir un vrai défi pour l'enseignant : que signifie Dieu pour un athée qui n'y voit qu'une invention de l'homme, pour un musulman qui y perçoit "le Dieu", pour un chrétien qui le conçoit comme une Trinité, pour une personne qui pense que ce ne sont que des noms différents attribués à une même force invisible... ? Gottfried Bitter, professeur réputé de pédagogie religieuse et de catéchétique dans différentes universités allemandes, se demande quelle est la foi que les anciennes générations transmettent aux nouvelles générations : « en insistant plus fortement sur le contenu : dans la transmission de la foi, qu'est-ce qui doit absolument être formulé verbalement pour que les chrétiens d'hier puissent encore reconnaître comme leur la foi des chrétiens de demain ? Qu'est-ce qui ne doit pas être passé sous silence, si la foi doit garder son identité ? »⁴⁵⁵. Dans cet ordre d'idées, l'enseignant du cours de religion doit lui aussi faire des choix sur ce qu'il transmet aux élèves : il ne peut pas tout enseigner, certes, mais quel choix doit-il faire ? Ces choix doivent, selon moi, répondre aux besoins

⁴⁵⁵ G. BITTER, *Quelle foi devons-nous transmettre ? Possibilités d'une réduction kérygmaticque à l'essentiel*, dans *Concilium*, 194 (1984), p. 65-73.

des élèves, non pour répondre à des souhaits particuliers, ce qui risquerait d'amener à de l'utilitarisme, mais pour rechercher les contenus théologiques nécessaires afin de les aider à reconstruire leurs représentations pour qu'elles fassent sens pour eux.⁴⁵⁶

Concrètement, l'enseignant du cours de religion cherchera avant tout à être lui-même très au clair sur les concepts théologiques qu'il aborde dans ses cours. Afin de parler de Dieu, de l'Église, des sacrements, des miracles, de la résurrection par exemple, il est nécessaire que l'enseignant sache ce que cela signifie théologiquement, sans se contenter de ses propres représentations personnelles. La formation théologique initiale et continue des enseignants est évidemment essentielle en ce sens. Selon l'enquête⁴⁵⁷ réalisée auprès des professeurs de religion⁴⁵⁸ en 2011, 97% des professeurs interrogés⁴⁵⁹ ont eu une formation théologique initiale ou complémentaire, ce qui correspond à environ 17% seulement de l'ensemble des enseignants donnant le cours de religion. Il serait intéressant de connaître les raisons pour lesquelles il n'y a pas eu plus de participants à cette enquête. Quoiqu'il en soit, 82% des enseignants ayant répondu, reconnaissent avoir eu dans cette formation initiale ou complémentaire, une formation théologique suffisante, 55% seulement ont une même satisfaction concernant leur formation pédagogique.

Les principales formations amenant un enseignant à donner cours de religion dans l'enseignement secondaire sont la formation AESI⁴⁶⁰ en religion (souvent couplée avec une

⁴⁵⁶ Gottfried Bitter répond d'ailleurs en citant J. Werbick : « ce qui appartient à l'identité de ce qui est chrétien – ce qui la constitue essentiellement – doit être redécouvert chaque fois dans les situations historiques irréductibles » (dans J. WERBICK, *Glaube im Kontext. Prolegomena zu einer elementaren Theologie*, Zurich, 1980, p. 40) cité dans G. BITTER, *Quelle foi devons-nous transmettre ?*, p. 69.

⁴⁵⁷ Voir H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique*.

⁴⁵⁸ Henri Derroitte reprend les chiffres fournis dans C. SÄGESSER, *Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire*, dans *Courrier hebdomadaire du CRISP* (2140-2141), 2012 : « elle présente dans un tableau récapitulatif le nombre d'enseignants et d'équivalents temps plein de cours de religion et de morale dans le réseau officiel de la communauté française pour 2012. Ainsi, on peut apprendre qu'il y a 725 maîtres spéciaux de religion catholique dans l'enseignement primaire et 407 professeurs de religion dans l'enseignement secondaire. Pour le secondaire, il y a en outre 791 professeurs de morale, 265 professeurs de religion musulmane, 140 de religion protestante, 52 de religion orthodoxe et 14 de religion juive. » H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 9. En outre, l'enseignement libre subventionné catholique compterait approximativement 1500 professeurs de religion.

⁴⁵⁹ Parmi les enseignants du cours de religion catholique, seuls 343 (sur 2000 environ) ont participé à l'enquête, 337 réponses seulement ont pu être traitées.

⁴⁶⁰ L'AESI, Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur, est proposée dans les Hautes écoles pédagogiques catholiques.

autre discipline), la formation d'AESS⁴⁶¹ en sciences religieuses ou en théologie, la formation du CDER⁴⁶² en complément à une formation pédagogique d'une autre discipline. De ce fait, chaque professeur de religion ayant le titre requis pour l'enseigner a dû recevoir une formation théologique, plus ou moins approfondie ainsi qu'une formation pédagogique.

À ses connaissances théologiques s'ajoutera en effet le bagage pédagogique de l'enseignant afin de lui permettre de "traduire" les concepts religieux de manière à ce qu'ils soient compréhensibles, adaptés à l'âge des élèves auxquels il s'adresse. On se trouve bien ici dans un travail sur les représentations religieuses. La formation des enseignants leur permet de mettre en réflexion leurs propres représentations afin de les affiner théologiquement parlant. Même s'il est vrai que chacun, y compris les enseignants, a le droit d'avoir les représentations qui donnent sens à sa vie, quelles qu'elles soient, dans le cadre scolaire, l'enseignant doit faire la part des choses entre ses propres représentations religieuses et les représentations religieuses "officielles" à enseigner à ses élèves. Et cette démarche de déconstruction et reconstruction des représentations des élèves ne se fait pas aisément. Une formation spécifique pourrait être proposée aux enseignants avec pour objectif de leur permettre d'aider les élèves à prendre conscience de leurs représentations religieuses ainsi que de les inviter à les remettre en question pour les reconstruire de manière plus correcte d'un point de vue théologique si nécessaire.

Et ce travail doit se faire avec prudence selon les élèves auxquels l'enseignant s'adresse. On ne peut aborder un concept de la même manière pour les élèves de tous les niveaux, il faut notamment tenir compte du développement intellectuel et psychologique de l'élève. Les programmes⁴⁶³ du cours de religion, dans le fondamental comme dans le secondaire, demandent par exemple aux enseignants de travailler les textes bibliques avec les élèves. Il

⁴⁶¹ L'AESS, Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur, est une formation universitaire proposée, en Belgique, uniquement à l'UCLouvain pour les détenteurs d'une licence en sciences religieuses, d'un master en théologie ou en études bibliques. Aujourd'hui, l'AESS fait également partie intégrante du master en théologie à finalité approfondie.

⁴⁶² Le CDER, Certificat en Didactique de l'Enseignement de la Religion, est quant à lui une formation qui aboutit depuis 2008 au *Certificat universitaire en didactique du cours de religion catholique – initiation*, délivré par l'UCLouvain. La formation peut être suivie à l'UCLouvain à Louvain-la-Neuve ou dans des instituts de formation à Bruxelles, Tournai, Liège ou Namur.

⁴⁶³ Que ce soit dans le *Programme intégré adapté aux socles de compétences* (abrégé en Piasc) pour l'enseignement fondamental ou dans le *Programme du cours de religion catholique* pour l'enseignement secondaire, les textes bibliques ont une place qui semble première. Le Piasc propose le schéma de ces compétences en mettant en évidence la compétence « Pratiquer les Écritures » de laquelle les autres

est évident que le niveau de maîtrise de cette compétence ne pourra être le même en maternelle, primaire ou secondaire. L'enseignement maternel propose une approche simple des récits. Souvent racontés sous forme de contes, les récits sont l'occasion d'une première approche des concepts théologiques. La fonction symbolique telle qu'André Godin la définit, c'est-à-dire « l'aptitude à lire un sens spirituel dans les signes matériels »⁴⁶⁴ doit se faire de la manière la plus saine possible, explique-t-il : c'est une condition de l'éveil religieux et ces symboles sont « nécessaires pour désigner (sans épuiser sa transcendance) le Dieu qui demeure au-delà de toute parole humaine »⁴⁶⁵. Les récits sont, à ce stade, travaillés dans les grandes lignes, afin d'en tirer du sens pour le jeune enfant qui l'écoute de manière à ce qu'il puisse, peut-être, prendre exemple sur les acteurs de ce récit, dans ses propres expériences de vie. Le niveau de développement des élèves qui fréquentent l'enseignement primaire permet d'aller un peu plus en profondeur dans la compréhension des récits et des concepts qui y sont abordés. Au fil des années et plus encore dans l'enseignement secondaire, l'analyse et la compréhension des récits peut s'affiner, les connaissances intellectuelles des élèves étant bien plus développées et leurs expériences bien plus nombreuses et complexes. L'apprentissage de la lecture des textes bibliques se fait petit à petit, amenant les élèves à être autonomes quant à la lecture de la Bible. Au fil des ans, ils auront acquis les clés de lecture et de compréhension des concepts théologiques présents dans les Écritures. Adapter pédagogiquement un contenu difficile pour le rendre audible aux élèves ne signifie pas qu'on l'affaiblisse. Au contraire, un contenu incompréhensible n'aura aucune portée dans la recherche de sens ou pour une réflexion sur les questions existentielles des jeunes. Le langage religieux de l'enseignant se doit ainsi de répondre à ces besoins théologiques et pédagogiques.

2. Théologie et pédagogie dans l'espace scolaire de la rationalité

Face à la science, la religion n'a pas toujours eu bonne presse. Les jeunes donnent, a priori du moins, une préférence à une explication scientifique plutôt qu'à l'explication religieuse

compétences découlent. Le Programme du secondaire intitule la première compétence disciplinaire comme « Lire et analyser les textes bibliques ».

⁴⁶⁴ A. GODIN, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, p. 28.

⁴⁶⁵ A. GODIN, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, p. 29.

d'un phénomène. Et on ne peut le leur reprocher. Finalement, la société en général et les pédagogues, en particulier dans le monde de l'enseignement, poussent au développement de l'esprit critique des jeunes notamment dans leur rapport avec le monde numérique mais également à cause de l'observation de nouvelles formes d'obscurantisme et d'irrationnalité. Et l'esprit critique des jeunes aujourd'hui semble rapidement les amener à croire que la ou les religions sont à abandonner au profit de la science.

Les finalités du cours de religion décrites dans le programme actuel pour l'enseignement secondaire rappellent l'importance d'aider les élèves à construire une personnalité propre et cela en s'éveillant « à une conscience critique nourrie de convictions »⁴⁶⁶. La question du développement de l'esprit critique est bien présente et justifiée aujourd'hui mais elle est à mettre en dialogue avec les attentes des jeunes de trouver du sens à leurs expériences de vie. Et s'ils ont parfois bien du mal à exprimer ces attentes ainsi que les enseignants à les percevoir, c'est parce qu'elles ne sont pas toujours nécessairement rationnelles.

En outre, la théologie semble encore aujourd'hui un domaine réservé à un petit nombre de personnes seulement, peut-être et avant tout par manque d'intérêt de beaucoup, il est vrai. Toutefois, le cours de religion est un lieu où la théologie peut être présentée à bon nombre de jeunes. Selon les chiffres donnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2018⁴⁶⁷ pour l'année scolaire 2016-2017, 61% des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire sont scolarisés dans l'enseignement libre que l'on sait essentiellement catholique. En outre, selon l'Observatoire des religions et de la laïcité⁴⁶⁸, 18,11% des élèves du réseau officiel de l'enseignement secondaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ont choisi en 2017-2018 le cours de religion catholique parmi les cours dits philosophiques proposés. Bien que les chiffres ne soient pas de la même année, mais étant donné que ces chiffres ne varient pas de manière significative d'une année à l'autre, une moyenne indicative peut être faite : à peine moins de 70% des élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire ordinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles suivent un cours de religion catholique, cela fait presque

⁴⁶⁶ *Programme de religion catholique*, p. 13.

⁴⁶⁷ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Les indicateurs de l'enseignement 2018*, en ligne de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264 (consulté le 1 avril 2019).

⁴⁶⁸ C. SÄGESSER, *La fréquentation des cours de religion et de morale dans l'enseignement francophone en Belgique*, sur le site de l'Observatoire des Religions et de la Laïcité : <http://www.o-re-la.org/index.php/analyses/item/2102-la-frequentation-des-cours-de-religion-et-de-morale-dans-l-enseignement-francophone-en-belgique> (consulté le 10 avril 2019).

sept de ces jeunes sur 10 qui "entendent parler de Dieu" durant leur scolarité. Quelle opportunité de mieux faire connaître le christianisme pour l'enseignement religieux dans le cadre scolaire !

Même si théologie et foi vont généralement de pair, elles ne sont pas intrinsèquement liées. Il s'agit dans le cadre scolaire de "dire Dieu" selon les critères présentés par Robert Mager lors du Congrès de la Société canadienne de théologie : « Le rapprochement de ces deux termes, Dieu et dire, s'avère dès l'abord complexe. Il y a certes le "dire Dieu" de la théologie ; mais il y a encore le "parler à Dieu" de la prière, le "parler de Dieu" du témoignage, le "parler au nom de Dieu" de la prophétie et, évidemment, tout le champ de la Parole de Dieu lui-même. »⁴⁶⁹.

La plupart des enseignants du cours de religion catholique ne disent pas faire de la théologie avec leurs élèves et pourtant c'est bien ce qu'ils font en "disant Dieu" : ils étudient pour cela les Écritures, les dogmes et la tradition afin de chercher des réponses aux questions religieuses. L'intitulé "cours de religion" a perdu beaucoup de poids aujourd'hui en Belgique, notamment suite aux nombreux débats politiques actuels mais également suite aux expériences vécues par les jeunes dans le cadre de ces cours où, au nom du respect de ceux qui ne partageaient pas la foi chrétienne, le contenu religieux des cours s'est malheureusement appauvri en contenu et en sens, se déplaçant généralement vers des contenus d'actualité.

Afin de garder toute sa valeur, le cours de religion catholique ne pourrait, me semble-t-il, se passer de vrais contenus théologiques. Comment peut-on dire que l'on donne un cours de religion catholique si, d'une manière ou d'une autre du moins, on ne lit pas de textes bibliques, si l'on n'étudie pas les dogmes de la foi chrétienne, si l'on n'aborde pas le concept de la Trinité ? Eddy Ernens disait déjà que « comme dans un cours on enseigne une matière, au cours de religion il s'agira d'enseigner les matières religieuses dans une perspective d'éducation au sens »⁴⁷⁰. Comme lui, je pense qu'un cours de religion doit être porteur de l'enseignement d'un réel contenu religieux : cela n'aurait aucun sens de considérer qu'un cours soit un cours de religion catholique si l'on n'aborde pas les éléments

⁴⁶⁹ R. MAGER, *Dire Dieu ou agir dans l'esprit ?*, dans C. MÉNARD et F. VILLENEUVE (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui. Actes du Congrès de la Société canadienne de théologie* (Héritage et projet, 54), Montréal, Fidès, 1994, p. 199-212 (p. 199).

⁴⁷⁰ E. ERNENS, *Le cours de religion et sa pédagogie*, dans *Humanités Chrétiennes*, 31/3 (1988), p. 207-208.

qui constituent cette foi catholique. Et cela ne signifie nullement que le cours de religion catholique devienne un moment d'endoctrinement. « Dans le cadre d'un cours, explique Eddy Ernens, proposer aux élèves les données du mystère chrétien, les aider à découvrir le sens des affirmations chrétiennes, à percevoir que Dieu en Jésus-Christ révèle un projet d'accomplissement pour l'homme est pleinement justifié. Le cours de religion est un lieu de réflexion, de recherche de sens. S'il va jusqu'à mettre en tentation de croire, il s'arrête néanmoins là ! L'adhésion, l'engagement, la célébration, s'ils conduisent la dynamique catéchétique à son terme, doivent s'effectuer en d'autres lieux : la famille, la communauté chrétienne. »⁴⁷¹

Il est tout autant essentiel d'avoir un réel enseignement des éléments de la foi que de garder un cours de religion qui soit ouvert à tous et respectueux des convictions de chacun : le référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique rappelle que « par son objet propre et son insertion dans le cadre scolaire, il [le cours de religion] est l'un des lieux où se conjuguent raison et convictions afin de permettre à l'élève d'appréhender de façon critique et citoyenne les questions religieuses personnelles ou de société »⁴⁷².

Il est vrai qu'il s'agit d'un cours confessionnel : la foi chrétienne est présentée de l'intérieur, notamment par des témoins, d'hier et d'aujourd'hui⁴⁷³, de la foi chrétienne. Un enseignement des faits religieux tel que le propose la France ou un cours d' "Éthique et culture religieuse" comme au Québec par exemple, ne proposent pas cette dimension confessionnelle. Ces propositions d'enseignement demandent une certaine retenue et cela amène les enseignants à éviter de parler de religion ne sachant pas comment en parler, par crainte de brusquer ou froisser certains élèves. Le cours de religion en Belgique francophone permet aux enseignants et aux élèves qui le souhaitent de se positionner personnellement ou du moins de se mettre en questionnement par rapport aux questions religieuses. Proposer un cours confessionnel est une occasion de montrer combien la foi chrétienne est une réponse possible aux questions existentielles que se posent les élèves : « le cours de religion est un lieu d'intelligence, rappelle Bernadette Wiame, l'élève y élabore son savoir personnel et sa culture religieuse, mais ce travail rationnel ne se clôture

⁴⁷¹ *Ibid.*, p. 208.

⁴⁷² FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique*, 2017, p. 8.

⁴⁷³ Dans le développement des thématiques proposées par le programme de 2003, celui-ci fait référence à 21 reprises à cette expression « d'hier et d'aujourd'hui », dont 16 fois en parlant des témoins ou des martyrs d'hier et d'aujourd'hui. Voir *Programme de religion catholique*.

pas sur lui-même, il se situe dans une perspective développementale et vise une appropriation d'existence. »⁴⁷⁴

La théologie présentée dans le cadre du cours de religion n'est pas une théologie instinctive, elle s'appuie sur la raison avec une approche scientifique assurée. Il n'est pas question de présenter des éléments de la foi sans inviter les élèves à les analyser et à exercer un esprit critique. Les onze compétences du programme vont clairement dans ce sens, certaines pouvant même être assez facilement rattachées à des branches de la théologie chrétienne, en voici quelques exemples.

Pour exercer la compétence "lire et analyser les textes bibliques" (CD⁴⁷⁵1), le programme demande que l'enseignant utilise « des outils qui relèvent de la méthode historico-critique (...); qui relèvent des nouvelles méthodes d'analyse littéraire, par exemple l'analyse rhétorique (...), l'analyse narrative (...), l'analyse sémiotique ou structurale (...); qui s'inspirent d'approches par les sciences humaines, par exemple l'approche sociologique (...), l'approche psychologique et psychanalytique (...); qui s'inspirent d'approches contextuelles, par exemple l'approche libérationniste (...), l'approche féministe (...) »⁴⁷⁶. C'est bien un travail exégétique d'une certaine rigueur qui est encouragé.

C'est bien de la théologie dogmatique que les élèves sont invités à faire lorsqu'ils cherchent à comprendre qui est ce Dieu dont on leur parle, lorsque l'enseignant leur propose de "décoder le mode de relation au religieux" (CD2) : « on apprendra à (...) cerner les représentations de Dieu sous-jacentes, analyser la corrélation entre "image" de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société, identifier et analyser diverses représentations du Dieu biblique, identifier la spécificité biblique d'un Dieu qui s'offre en alliance »⁴⁷⁷.

La compétence du programme "pratiquer l'analyse historique" (CD3) demande de suivre une réelle démarche d'historien. Il est clairement précisé que l'analyse historique « garantit l'approche la plus correcte possible des faits et permet ainsi d'éviter le piège tant de la justification facile que celui de la condamnation hâtive et sans nuance »⁴⁷⁸.

⁴⁷⁴ B. WIAME, *Le cours de religion partenaire de l'adolescent dans son développement*, p. 342.

⁴⁷⁵ CD : compétence disciplinaire

⁴⁷⁶ *Programme de religion catholique*, p. 22-23.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 23.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, p. 23.

La compétence "expliciter le sens des symboles et des rites" (CD7) propose d'une certaine manière, un travail du même ordre qu'en théologie sacramentelle : « analyser le "matériel rituel" pour entrer dans l'intelligence d'une célébration ; distinguer une lecture du rite qui se situe au plan purement factuel et une lecture du rite qui se situe dans le registre du symbolique ; distinguer, pour mieux les relier, d'une part le sens et la vérité des symboles et des rites de la vie quotidienne, d'autre part le sens et la vérité des symboles et des rites dans la perspective de la foi et de l'histoire de la communauté des chrétiens (...) ; analyser le "matériel rituel" et symbolique des célébrations chrétiennes (sacramentelles ou non) et leur spécificité pour entrer dans l'intelligence de la liturgie chrétienne »⁴⁷⁹.

La théologie morale est également travaillée au cours de religion en formant les élèves à "construire une argumentation éthique" (CD8) : « il s'agira de fournir aux élèves des outils appropriés pour travailler les questions éthiques dans leur complexité, en discernant dans les diverses situations les valeurs en jeu, en apprenant à réfléchir et à agir par une conscience éclairée »⁴⁸⁰.

Pour n'en citer qu'un dernier exemple, le programme demande également que l'élève soit apte à "pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel" (CD9) en apprenant à « dépasser les clivages religieux et idéologiques (...) ; distinguer deux démarches : entrer dans l'intelligence d'une pensée, d'une tradition, d'une foi et en rendre compte [et] entrer en dialogue ; restituer avec justesse des éléments d'autres traditions religieuses et philosophiques »⁴⁸¹.

Sachant cela, il est évident que les enseignants ont besoin d'une formation théologique couvrant tous les domaines de la théologie chrétienne pour pouvoir donner une formation correcte à leurs élèves, pour pouvoir faire de la théologie pratique au sein de leur enseignement. En outre, cela montre également combien l'enseignement religieux est l'un des lieux d'aboutissement de nombreux travaux des théologiens.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p. 28.

⁴⁸¹ *Ibid.*, p. 29.

3. Théologie et pédagogie dans le champ de la communication

Il est évident que parler de "religion" n'est pas simple, c'est souvent du moins un sujet amenant au débat. Selon les mots de Jean Richard, de l'Université de Laval, dans la conférence d'ouverture du Congrès de la Société canadienne de théologie de 1994 sur le thème *Dire Dieu aujourd'hui*, « il est vrai qu'on n'ose plus, aujourd'hui, parler de Dieu ouvertement en dehors des églises ou des facultés de théologie. Cela ressemble étrangement à un tabou, à un interdit. »⁴⁸². Toutefois, la difficulté me semble être bien moins dans le sujet lui-même que dans la manière d'en parler, dans les mots et expressions, dans les images, les représentations religieuses utilisés. C'est en ce sens également qu'il me semble nécessaire de permettre aux jeunes d'exprimer des représentations claires avec des mots justes : « la communication n'est pas d'abord une prouesse instrumentale pour faire passer un message mais elle est avant tout la promesse d'une relation à l'autre réussie »⁴⁸³ explique Michel Bertrand, professeur de théologie pratique à la Faculté de Théologie Protestante de Montpellier. C'est grâce à la communication que l'on peut entrer en relation avec ceux qui nous entourent et cette communication peut prendre diverses formes orales ou visuelles. Michel Bertrand rappelle également l'importance de distinguer la parole et la communication, le message à transmettre et le moyen utilisé pour le transmettre.

En ce sens, afin d'amener les élèves à de bonnes relations, un apprentissage autour de la communication est essentiel, tant pour celui qui est à l'origine du message que pour celui qui l'accueille. Je rejoins ici Didier Pollefeyt qui disait l'importance de pouvoir communiquer par les actes, les paroles, les signes et les symboles. Mais afin d'assurer une bonne communication, une connaissance précise du message à transmettre, des représentations à partager est nécessaire.

Dans le cadre du cours de religion, les personnes qui communiquent sont les élèves, entre eux et avec l'enseignant. Le cadre de la communication est bien fixé : dans un cadre scolaire, le cours de religion est organisé de manière légale à une fréquence d'une ou deux

⁴⁸² J. RICHARD, *Dire Dieu aujourd'hui : conditions d'un discours signifiant*, dans C. MÉNARD et F. VILLENEUVE (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui*, p. 15-46 (p. 15).

⁴⁸³ M. BERTRAND, *La communication, une histoire sans parole ?*, dans *Études théologiques et religieuses*, 88 (2013/1), p. 3.

heures par semaine. Alors que l'enseignant a un rôle d'autorité au sein de la classe, lors des échanges à propos des représentations, chacun faisant le choix de s'exprimer ou non, son rôle est davantage celui d'un médiateur, gérant l'attribution de la parole et les réactions des élèves. Pédagogiquement, la tendance actuelle vise une participation active de la part des élèves : l'enseignant est donc présent pour les aider à exprimer leurs représentations s'ils le souhaitent en les invitant à vivre de nouvelles expériences qui leur permettent au moins de s'interroger à leurs propos.

Le cours de religion est bien un lieu où chacun est invité à prendre conscience de ses représentations religieuses. L'enseignant propose aux élèves de nouvelles expériences, d'ordres divers, les invitant à percevoir dans leurs représentations religieuses si elles répondent toujours à leurs besoins. Le travail de déconstruction et reconstruction ne sera possible qu'à ce moment-là.

En outre, le cours de religion n'est qu'un moment déterminé dans la vie des élèves et, comme les autres cours, il les amène à devenir compétents dans un maximum de domaines possibles, y compris dans le domaine religieux. Alors que l'apport théologique les rend compétents en termes de savoir ; le cours de religion les amène également à un certain niveau de compétence en savoir-faire et en savoir-être par l'apprentissage d'une meilleure communication de leurs connaissances religieuses, de leurs représentations religieuses. Apprendre à parler, témoigner de leurs convictions se fait notamment et principalement même pour beaucoup d'entre eux à l'école mais cela leur sera utile bien plus largement que dans le cadre scolaire. C'est dans leurs rencontres, leurs actions quotidiennes tout au long de leur vie qu'ils témoigneront de leurs convictions au travers de savoir-faire et de savoir-être. Savoir que dire et surtout comment le dire est essentiel pour qu'un vivre-ensemble soit possible.

Un apprentissage théologique précis permet donc aux élèves d'être conscients du contenu de ce qu'ils veulent exprimer mais aussi de ce qu'ils entendent. Il s'agit, comme je l'ai dit précédemment, de préciser l'objet de la communication. Le vocabulaire religieux n'est pas un vocabulaire simple et son utilisation est délicate. La compréhension de la résurrection telle que les résultats de l'enquête réalisée auprès des élèves le démontrent est un bon exemple de cela. Certains y voient un réveil ou une réanimation, d'autres y voient non pas le moment de la résurrection mais une vie éternelle après la mort dans un au-delà.

En outre, la communication est à double sens : on écoute et on parle. Pour que la communication soit possible, il faut s'assurer que les deux parties s'entendent non nécessairement sur le contenu mais bien sur le sens des termes utilisés. En ce qui concerne le discours autour du religieux et donc les représentations religieuses, c'est également le cas.

Conclusion : une méthode pédagogique pour renforcer les finalités du cours de religion

Le cours de religion donné actuellement en Belgique francophone propose, je l'ai dit plus haut, trois finalités : « favoriser la croissance en humanité des élèves en les mettant, à propos de la question du sens, en situation de confrontation avec l'événement Jésus-Christ (...) ; rechercher et construire du sens pour comprendre à la lumière de la foi chrétienne les grandes problématiques humaines (...) ; découvrir la foi chrétienne, sa cohérence et sa pertinence (...) »⁴⁸⁴. Les deux premières de ces finalités utilisent « l'événement Jésus-Christ » d'une part et « la foi chrétienne » d'autre part pour éclairer respectivement la croissance en humanité des élèves et la réflexion à propos des problématiques humaines. La troisième, quant à elle, propose une découverte de la foi chrétienne afin d'en avoir une meilleure connaissance. Le programme ne précise toutefois pas de priorité parmi ces trois finalités.

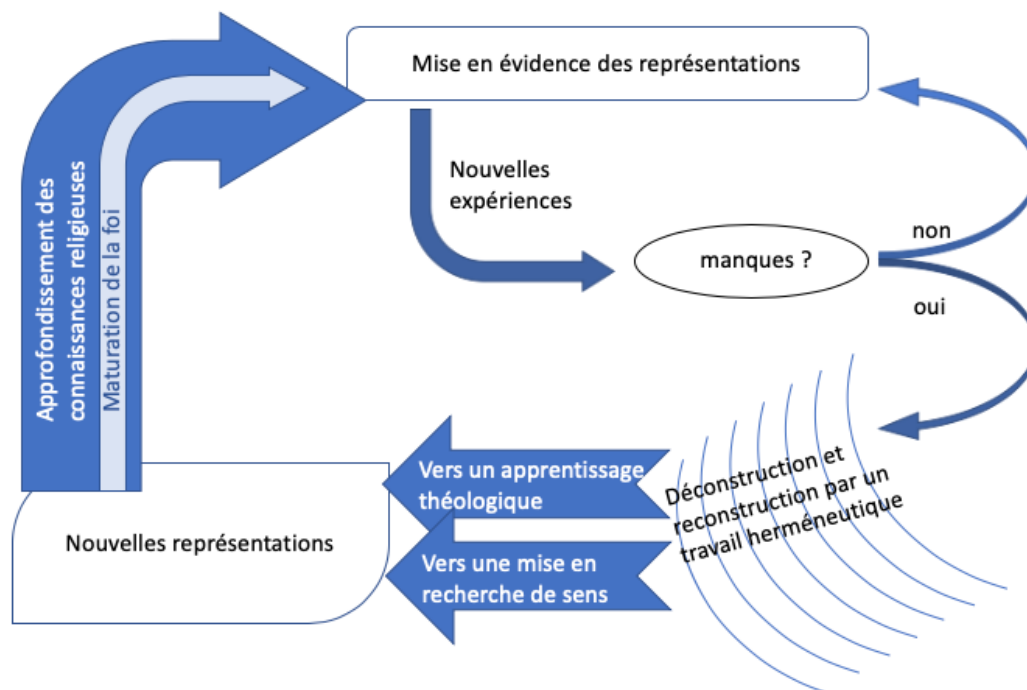
Quoi qu'il en soit, le cours de religion doit certainement encourager les élèves à découvrir et approfondir leurs connaissances de la foi chrétienne. Il s'agit pour la plupart des jeunes croyants du dernier lieu d'éducation à la foi, la famille n'ayant plus le temps ou les connaissances pour le faire, l'Église étant désertée. L'apprentissage acquis au cours de religion permet à ces élèves catholiques de faire mûrir leur foi. Pour les jeunes non-croyants ou autrement croyants, le cours de religion les invite à une meilleure connaissance de ce qui constitue la foi chrétienne et leur propose ainsi un bagage de connaissances leur permettant de connaître leurs propres racines peut-être, la société dans laquelle ils vivent

⁴⁸⁴ *Programme de religion catholique*, p. 15-16.

au moins. Qu'aujourd'hui la société belge soit multi-convictionnelle, c'est un fait, mais cette même société a une histoire et le christianisme fait partie de cette histoire : « Prenant en compte cette pluralité, le cours de religion catholique respecte l'option et la recherche de chaque élève, tout en offrant les conditions, particulièrement sur le plan intellectuel, qui permettent aux élèves de se situer librement et en connaissance de cause face au fait chrétien dont personne, par ailleurs, ne peut nier l'importance historique et socioculturelle. »⁴⁸⁵.

En outre, c'est en allant en profondeur dans la compréhension des récits bibliques, des dogmes, de la tradition que les élèves pourront trouver du sens, peut-être pour répondre à leurs propres questions existentielles. C'est en leur donnant des clés de lecture et de compréhension que, s'ils le souhaitent, les jeunes pourront continuer leur découverte de la foi. C'est à ce titre que les connaissances pédagogiques des enseignants seront éprouvées.

Concrètement une démarche pédagogique autour des représentations religieuses est selon moi essentielle pour faire grandir les élèves en humanité ainsi que le préconise l'enseignement aujourd'hui.



⁴⁸⁵ *Ibid.*, p. 14.

Le cœur de cette démarche est basé sur les représentations religieuses de chacun et l'importance de faire prendre conscience aux élèves que, peu importe celles qui sont les leurs, le cours de religion est là pour les aider à donner sens à ces représentations. En outre, même si chacun a le droit, en effet, de croire en ce qu'il veut croire, on ne peut accepter certaines représentations erronées qui mèneraient par exemple à certains fondamentalismes ou extrémismes, de quel ordre soient-ils.

Afin d'aider les élèves à prendre conscience de leurs propres représentations religieuses, l'enseignant se doit de les amener à s'interroger à leur propos grâce à de nouvelles expériences. Celles-ci peuvent évidemment prendre diverses formes : un texte biblique ou non, une rencontre, un témoignage... Ce sont ces expériences qui amènent chacun à percevoir, s'il y en a, les manques liés à leurs représentations. Dans le cas où cette réflexion ne témoigne d'aucun manque, d'aucun défaut, la représentation sera confirmée jusqu'à ce qu'une nouvelle expérience la remette en question.

Dans le cas où cette réflexion met en évidence pour l'élève que sa représentation ne répond plus à ses questionnements existentiels, un travail délicat commence. Une fois ses représentations mises en évidence pour chacun, le rôle de l'enseignant consiste en une déconstruction prudente. Il s'agit alors de corriger ou compléter la représentation initiale et cela peut se faire selon le schéma de la triple herméneutique proposée par Didier Pollefeyt. À mon sens, c'est par une herméneutique des textes bibliques que les deux autres, celle du sujet et celle du contexte, peuvent prendre sens et vice-versa. En effet, le cœur de la foi se trouve dans les textes bibliques. La tradition consiste en des interprétations successives de la foi biblique et une application de celles-ci. Il est évident qu'aujourd'hui l'Église vit un nouveau tournant dans son histoire, elle doit se remettre en question en permanence pour répondre aux besoins des croyants. Le cours de religion peut amener les élèves à devenir les sujets d'une telle réflexion de sens mais pour cela ils doivent avoir les clés de compréhension et d'interprétation de ce qui constitue la base de la foi chrétienne, les Écritures. Quel que soit l'âge de l'élève, son niveau de compréhension de tel ou tel récit biblique ne sera pas le même. Et il est particulièrement important que l'enseignant soit très attentif au niveau de compréhension possible selon l'âge de l'élève sans quoi la déconstruction des représentations risque de se faire de manière trop brutale et une réaction de refus total pourrait apparaître chez l'élève.

Durant cette déconstruction, le travail herméneutique réalisé dans le cadre du cours de religion permet de relever les erreurs, incohérences ou manques des représentations religieuses initiales des élèves.

Par étapes successives et prudentes donc, ce travail permet également une reconstruction des représentations des élèves afin de tendre vers une compréhension symbolique des représentations religieuses telle que le prône Dirk Hutsebaut. Une nouvelle représentation religieuse se construit pour l'élève et peu importe, pour l'enseignant, qu'il y adhère ou non. Si c'est le cas, sa foi tendra vers une plus grande maturité, si ce ne l'est pas, il aura de meilleures connaissances religieuses d'un point de vue culturel, historique ou sociétal par exemple. Cette nouvelle représentation est construite avec du sens pour l'élève et elle garde ce sens jusqu'à une prochaine expérience qui invite l'élève à la remettre en question. Aucune représentation religieuse n'est jamais définitive, chaque expérience vécue la remet en question.

Selon le schéma proposé, l'enseignant serait alors invité à prendre une triple posture⁴⁸⁶ : celle du théologien, celle du pédagogue mais aussi celle que j'appellerais de l'éveilleur. Tout d'abord, afin d'aborder un concept théologique avec ses élèves, je l'ai dit, il est essentiel qu'il ait une connaissance la plus juste possible de ce concept d'un point de vue théologique. Il ne peut se contenter de ses propres représentations, d'une approche théologique bancale ou incomplète. Ensuite, l'enseignant doit adapter son enseignement au public auquel il s'adresse en tenant compte, par exemple, de l'âge des enfants et donc de leur niveau de développement intellectuel, de l'hétérogénéité culturelle et religieuse des élèves, des conditions matérielles dans lesquelles le cours est donné. Enfin, l'enseignant selon moi doit devenir un éveilleur, il doit aider les élèves à prendre conscience de leurs propres représentations, à éveiller leurs esprits afin d'accueillir l'apprentissage proposé. Cet éveil permet alors aux élèves de choisir en connaissance de cause s'ils font leurs les représentations religieuses proposées par l'enseignant. Quelles qu'elles soient, ses propres représentations auront été remises en question, affinées et précisées.

⁴⁸⁶ Le programme du cours de religion catholique en Flandre propose déjà à l'enseignant de prendre une triple posture qu'il appelle la fonction "GSM" (getuige, specialist, moderator : témoin, spécialiste, animateur). Voir ERKENDE INSTANTIE R.-K. GODSDIENST, *Leerplan rooms-katholieke godsdienst voor het secundair onderwijs in Vlaanderen* [Autorité officielle pour la religion catholique romaine, *Programme d'enseignement en religion catholique pour les écoles secondaires en Flandre*], Bruxelles, 1999 ; J. TASCHNER et J. TEMMERMAN, *Essays on Theology, Meaning, and Pastoral Care* (Analecta Bruxellensia, 18), Hamburg, Lit, 2018. Toutefois, il me semble nécessaire d'adapter cette proposition à la situation de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ce chemin montre une réelle complexité quant à la construction des cours de religion aujourd'hui : déterminer un langage théologiquement correct, répondant aux besoins psychologiques et développementaux des élèves tout en étant attentif à ce que ce langage touche les propres représentations des élèves, diverses et variées, afin que celles-ci puissent les mener vers un chemin de découverte de la religion chrétienne pour tous les élèves mais, également, vers un chemin de maturité de la foi pour les élèves croyants.

Le cours de religion prend du sens, voire tout son sens, parce qu'il propose aux élèves des pistes de réponses à leurs questionnements existentiels. Même si l'on peut définir des lignes générales de ces questionnements parce qu'en lien avec l'âge et donc le développement des élèves, ils ne se précisent pour l'enseignant qu'à partir des interventions directes des élèves durant le cours de religion lui-même, au moment où ils partagent leurs représentations individuelles. De ce fait, un espace doit être donné aux élèves qui le souhaitent pour leur permettre de prendre la parole, librement et sans jugement. Quelles que soient leurs convictions, un climat de confiance est nécessaire d'une part pour que les élèves puissent en effet s'exprimer et d'autre part pour que les représentations qu'ils partagent puissent être l'occasion d'un nouvel apprentissage. Le cours de religion perdrait sinon tout son sens.

Conclusion

Lors de leur réflexion sur la recherche et l'enseignement en théologie, les professeurs de la faculté de théologie de Louvain-la-Neuve ont cherché à définir ce qu'est la théologie : « la théologie, disent-ils, entend manifester la logique de la foi, procurer une meilleure intelligence de cette dernière en utilisant toutes les ressources qu'offre la raison. (...) C'est bien ce projet de mise en évidence de l'intelligibilité de la foi qui constitue le pouls de la théologie. Or, cette recherche de sens, elle ne la réalise pas détachée du monde dans lequel elle vit. (...) Ce travail empreint de rationalité vise la communicabilité de la foi, sa crédibilité, sa plausibilité, bref son sens pour l'être humain d'aujourd'hui.»⁴⁸⁷ Ce sont exactement ces propos que j'invite à mettre en œuvre dans le cadre de la pédagogie religieuse et particulièrement dans l'enseignement scolaire.

La pédagogie religieuse est le lieu où la théologie rencontre la foi des fidèles, que ce soit à l'Église, en famille ou à l'école. À quoi bon faire de la théologie si ce n'est pour en faire part à celles et ceux qui sont ouverts à son écoute. En Belgique francophone, le cours de religion dans l'enseignement secondaire est aujourd'hui le lieu, parfois unique, où de nombreux jeunes rencontrent la foi chrétienne.

L'évolution des programmes des cours de religion depuis le milieu du 20^e siècle jusqu'à aujourd'hui montre l'importance d'adapter le contenu et la pédagogie du cours de religion au public auquel on s'adresse. Alors que selon moi, le caractère confessionnel du cours de religion ne doit pas être remis en question, les finalités de ce cours peuvent être redéfinies ou du moins affinées.

Par l'enquête réalisée auprès des élèves et l'analyse des résultats selon les théories de Dirk Hutsebaut et de Didier Pollefeyt, j'en arrive à la conclusion qu'une prise en compte des représentations religieuses des élèves dans la conception pédagogique des cours de religion est nécessaire. Après une recherche de prise de conscience des représentations des élèves par eux-mêmes avant tout, un travail sur ces représentations doit avoir lieu tout d'abord afin de percevoir leur exactitude ou leurs insuffisances, leurs erreurs et ensuite pour en

⁴⁸⁷ E. GAZIAUX, *Une recherche et un enseignement en théologie*, p. 30-31.

permettre la correction. Il est évident que les élèves ne sont pas tous croyants, mais quelles que soient leurs convictions, leurs représentations religieuses chrétiennes doivent être correctes. C'est en cela que le travail sur les représentations est évidemment un travail pédagogique mais surtout et essentiellement un travail théologique.

Pour que ce travail sur les représentations puisse être efficace, l'enseignant doit avoir de réelles compétences théologiques dans l'ensemble des domaines de la théologie. Avoir des compétences d'exégète permet à l'enseignant de présenter les textes bibliques selon des clés de compréhension adaptées au niveau des élèves auxquels il s'adresse. De même, l'enseignant ne pourra aborder les questions du fondement de la foi, de l'intelligence chrétienne ou de l'agir chrétien que s'il a lui-même des connaissances en théologie fondamentale, en théologie dogmatique ou en théologie morale. La formation théologique initiale et continue des enseignants est de ce fait essentielle afin que le cours de religion puisse être réellement fondé sur des concepts théologiques justes et non uniquement sur les représentations personnelles de l'enseignant lui-même. En outre, l'enseignement des éléments de la foi au cours de religion nécessite de faire appel au travail de l'ensemble des théologiens : ceux-ci sont amenés à mettre en évidence les concepts religieux essentiels à enseigner et surtout, à les dire de manière audible pour les jeunes aujourd'hui qui fréquentent le cours de religion.

Ces questions de la formation théologique des enseignants ainsi que du contenu à enseigner sont nécessaires pour mettre en œuvre plus adéquatement la pédagogie religieuse que je propose ici. Elles pourraient faire l'objet d'une prochaine recherche.

Tout en évitant que l'enseignant construise son cours uniquement sur base de représentations propres, c'est bien un travail sur les représentations des élèves qui, selon moi, doit être au cœur de la démarche pédagogique proposée.

Nos représentations religieuses se construisent tout au long des expériences que nous vivons, des rencontres que nous faisons mais si cette construction n'est pas bien accompagnée, nos représentations peuvent être incomplètes ou erronées et perdre leur sens. Le travail de déconstruction des représentations erronées des élèves doit se faire pas à pas, afin de ne pas tout détruire avec le risque qu'aucune reconstruction ne soit possible. C'est parce que l'enseignant pourra aider les élèves à comprendre les erreurs qu'il y a dans leurs représentations que ceux-ci pourront dès lors être ouverts à l'apprentissage de nouveaux concepts théologiques qui, peut-être, donneront alors sens à leur existence.

Ainsi, le cours de religion est le lieu où les élèves peuvent avoir une juste connaissance de la foi chrétienne leur permettant, pour les élèves croyants, d'approfondir leur foi et de tendre vers une maturité de celle-ci et, pour tous les élèves, de se positionner en connaissance de cause face à la foi chrétienne.

Bibliographie

Ouvrages

- ALBERICH Emilio, *La catéchèse dans l'Église*, Paris, Cerf, 1986.
- ARMOGATHE Jean-Robert (dir.), *Comment être chrétien ?*, Paris, Desclée De Brouwer, 1979.
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, Edition Sociale Française, 1997.
- ATTIAS Jean-Christophe et BENBASSA Esther, *Des cultures et des Dieux. Repères pour une transmission du fait religieux*, Paris, Fayard, 2007.
- AUDINET Jacques, BELLET Maurice, MARLÉ René, *Essais de théologie pratique : l'institution et le transmettre* (Le point théologique, 49), Paris, Beauchesne, 1988.
- BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1975.
- BATSON Daniel, SCHOENRADE Patricia et VENTIS Larry, *Religion and the Individual*, New York, Oxford University Press, 1993.
- BELISLE Claire et SCHIELE Bernard, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes : recherche sur les représentations*, Paris, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), 1984.
- BELLET Maurice, *Construire un langage*, Tours, Fayard-Mame, 1968.
- BELLET Maurice, *Incipit ou le commencement*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992.
- BERTEN Ignace, *Croire en un Dieu trinitaire*, Namur, Fidélité, 2008.
- BERTRAND Yves, *Théories contemporaines de l'éducation*, Lyon-Montréal, Chronique Sociale-Editions Nouvelles, 1998 (4^e éd).
- BEZANÇON Jean-Noël, CHALVIDAN Pierre et MOUNIER Frédéric, *La transmission, un défi impossible?*, Paris, Desclée de Brouwer, 2007.
- BIEMMI Enzo, *Compagnons de voyage. Itinéraire de formation pour animateurs de catéchèse d'adultes et agents pastoraux. Guide d'utilisation*, Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2010.

- BOILLAT Jeu-Claude et AMHERDT François-Xavier, *Web & Co et pastorale : les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et la transmission de la foi* (Perspectives pastorales, 6), Saint-Maurice, Saint-Augustin, 2013.
- BONFOND Jacques et PONET Isabelle, *Qu'il y ait des espaces dans votre communion... : pour une étude critique des couples, des groupes et des communautés chrétiennes : programmation pour les 5e renovées*, s.l., s.n., 1984.
- BONFOND Jacques et PONET Isabelle, *Visages de Dieu, visages de sociétés : dis-moi quel est ton Dieu, je te dirai quel est ton projet de société*, Bruxelles, Vie ouvrière, 1989.
- BOULET Philippe, DEPRIT Raoul, MAURY Marcel, NIZET Jean et TOBIE Pierre, *Le cours de religion dont ils rêvent : enquête de 860 élèves de l'enseignement secondaire de l'État dans les provinces de Namur et Luxembourg*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1980.
- BOUTROS Daïgham Christophe, *Le nouveau programme de religion catholique : analyse critique de la théologie et de la pédagogie proposée*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2006.
- BULTMANN Rudolf, *Jesus*, Berlin, 1926 [traduction française par FREYSS Florence, DURAND-GASSELIN Samuel et PAYOT Christian, *Jésus. Mythologie et démythologisation*, Paris, Seuil, 1968].
- CHARLIER Catherine, *Transmettre, de génération en génération* (Les essais), Paris, Buchet-Chastel, 2008.
- COLLÈS Luc et NOUAILHAT René, *Croire, savoir. Quelles pédagogies européennes ?* (Haubans, 7), Bruxelles, Lumen Vitae, 2013.
- COMMISSION CATÉCHÉTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, *Programme de catéchèse : enseignement moyen et technique, enseignement renové*, Bruxelles, Licap, 1972.
- COMMISSION INTERDIOCÉSAINE DE PASTORALE SCOLAIRE, *Actes du Congrès de l'enseignement catholique*, Service de Recherche et de Développement Pédagogique (SeRDeP), Louvain-la-Neuve, 2002.
- COOLING Trevor, *Doing God in Education*, London, Theos, 2010.
- COUDREAU François, *La foi s'enseigne-t-elle ? Réflexions et orientations pour une pédagogie de la foi*, Paris, Centurion, 1974.
- DAVIN José et BIRON Paul-Emmanuel, *Quand germe la semence : chemins pour l'Église de demain*, Namur, Fidélité, 2012.
- DE LOCHT Pierre, *Oser être chrétien aujourd'hui*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000.

- DE LUBAC Henri, *Exégèse médiévale : les quatre sens de l'écriture*, Paris, Aubier, 1959.
- DECONCHY Jean-Pierre, *Structure génétique de l'idée de Dieu chez des catholiques français : garçons et filles de 8 à 16 ans*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1967.
- DERROITTE Henri, *Donner cours de religion catholique : Comprendre le Programme du secondaire*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- DERROITTE Henri, DU VAL D'EPREMESNIL Diane (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.
- DERROITTE Henri, *Foi chrétienne : quelle transmission? Perspective historique, enjeux actuels : conférences de la fondation Sedes Sapientiae et de la Faculté de théologie, Université catholique de Louvain, février-mars 2008* (Trajectoires, 19), Bruxelles, Lumen Vitae, 2009.
- DERROITTE Henri, *L'enseignement religieux dans le secondaire en Belgique francophone : étude du « Programme de catéchèse »*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1981.
- DERROITTE Henri, *Les grandes signatures de la catéchèse*, 2 tomes (Les fondamentaux), Bruxelles, Lumen Vitae, 2012-2014.
- DERROITTE Henri, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone : données empiriques, analyses et questions pour l'avenir*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2013.
- DURKHEIM Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968 (5^e éd.).
- DURKHEIM Émile, *Sociologie et philosophie*, Paris, Presses Universitaire de France, 1951.
- ERNENS Eddy, *Jalons d'une recherche : à propos de pédagogie d'héritage et de pédagogie d'appropriation au cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*, Liège, Institut Supérieur de Catéchèse et Pastorale-Centre Diocésain de Documentation, 1991.
- ERNENS Eddy, *Pédagogie d'appropriation et cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire : orientations de base*, Angleur, Ernens, 1989.
- ERNENS Eddy, *Un chemin de vie : la pédagogie d'appropriation et sa mise en œuvre au cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire général et technique*, Angleur, Ernens, 1989.
- ERNENS Eddy, *Un chemin de vie pour une mise en œuvre de la pédagogie d'appropriation*, s.n., s.l., s.d.

- FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE, *Programme intégré adapté aux socles de compétences*, Bruxelles, Licap, 2011.
- FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme : religion*, Lierre, Joseph Van In & Cie, 1953.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Référentiel de compétences et savoirs requis en religion catholique*, 2017.
- FOCANT Camille, *L'enseignement de la religion au carrefour de la théologie et de la pédagogie. Actes du colloque organisé pour le 50e anniversaire de l'Institut Supérieur des Sciences Religieuses de l'UCL. Louvain-la-Neuve, 28 avril 1993* (Cahiers de la Revue théologique de Louvain, 26), Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain - Faculté de théologie, 1994.
- FONTAINE Jean-Pierre, *J'essaie d'intéresser des jeunes au christianisme*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000.
- FOSSION André (coord.), *Passion de l'homme, passion de Dieu*, 6 volumes, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1983-2003.
- FOSSION André et RIDEZ Louis, *Adultes dans la foi. Pédagogie et catéchèse*, Paris, Desclée de Brouwer, 1987.
- FOSSION André, *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation* (Pédagogie catéchétique, 25), Bruxelles, Lumen Vitae, 2010.
- FOSSION André, *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi* (Cogitatio Fidei, 156), Paris, Cerf, 1990.
- FOWLER James W., *Stages of Faith : the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper and Row, 1981.
- FRANCIS Leslie, KAY William, CAMPBELL William (dir.), *Research in Religious Education*, Leominster – Macon, Gracewing – Smyth and Helwys, 1996.
- GAGEY Henri-Jérôme et VILLEPELET Denis (dir.), *Sur la proposition de la foi*, Éd. de l'Atelier, Paris, 1999.
- GARNIER Catherine et SAUVE Lucie, *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Conditions pour un design de recherche* (Éducation relative à l'environnement. Regards, recherches, réflexions, 1), Arlon, Fondation universitaire Luxembourgeoise, 1999.
- GEFFRÉ Claude, *Croire et interpréter : le tournant herméneutique de la théologie*, Paris, Cerf, 2001.
- GEFFRÉ Claude, *Un nouvel âge de la théologie*, Paris, Cerf, 1972.

- GIGUÈRE Paul-André (dir.), *Andragogie et maturité dans la foi* (Dossiers d'andragogie religieuse, 5), Ottawa, Novalis, 1983.
- GIGUÈRE Paul-André, *Catéchèse et maturité de la foi* (Théologies pratiques), Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2002.
- GIGUÈRE Paul-André, *Une foi d'adulte* (L'horizon du croyant), Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2005.
- GIORDAN André et DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux-Nestlé, 1987.
- GIRARD Marc, *Les symboles dans la Bible : essai de théologie biblique enracinée dans l'expérience humaine universelle*, Montréal, Bellarmin, 1991.
- GIRE Pierre, *Repères pour une mission éducative. Enseignement catholique (métaphysique, spiritualité, éducation)*, Paris, Cerf, 2008.
- GODIN André, *Adulte et enfant devant Dieu. Études de psychologie religieuse*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1968 (3^e éd.).
- GODIN André, *De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psychologie religieuse* (Cahiers de Lumen Vitae. Psychologie religieuse, 3), Bruxelles, Lumen Vitae, 1964.
- GODIN André, *Le Dieu des parents et le Dieu des enfants*, Tournai, Casterman, 1966.
- GOLDMAN Ronald J., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London, Routledge, 1968.
- GREISCH Jean, *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison*, Paris, Beauchesne, 1993.
- GUSDORF Georges, *Les origines de l'herméneutique* (Les sciences humaines et la pensée occidentale, 13), Paris, Payot, 1988.
- HANNEVART Christine, *La pédagogie de l'appropriation dans un cours de religion*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1999.
- HOUDÉ Olivier, *10 leçons de psychologie et pédagogie*, Paris, Quadrige-Presses Universitaires de France, 2006.
- Jacques Derrida : la déconstruction de la philosophie* (Magazine littéraire, 286), Paris, Magazine littéraire, 1991.
- JANKOVIC Zoran, *Au-delà du signe. Gadamer et Derrida : le dépassement herméneutique et déconstructiviste du Dasein*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- JOIN-LAMBERT Arnaud, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans, 2), Bruxelles-Paris, Lumen Vitae-Ed. de l'Atelier, 2007.
- JONNAERT Philippe, *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1988.

- KÜNG Hans, *Être chrétien*, Paris, Seuil, 1978.
- LAROCHELLE Marie et DÉSAUTELS Jacques, *Autour de l'idée de science. Itinéraires cognitifs d'étudiants et étudiantes*, Sainte-Foy - Bruxelles, Presses de l'Université Laval - De Boeck-Wesmaël, 1992.
- LOMBAERTS Herman et POLLEFEYT Didier (dir.), *Pensées neuves sur le cours de religion* (Haubans, 3), Bruxelles, Lumen Vitae, 2009.
- LOMBAERTS Herman et POLLEFEYT Didier, *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca ephemeridum theologicarum Lovaniensium), Louvain, Peeters, 2004.
- LOMBAERTS Herman et ROEBBEN Bert, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans*, Deurne, Plantyn, 2000.
- MARLÉ René, *Bultmann et l'interprétation du Nouveau Testament*, Paris, Aubier, 1966.
- MARLÉ René, *Bultmann et la foi chrétienne* (Foi vivante, 40), Paris, Aubier-Montaigne, 1967.
- MARLÉ René, *Dietrich Bonhoeffer : témoin de Jésus-Christ parmi ses frères*, Paris, Casterman, 1967 (2^e éd.).
- MARLÉ René, *Herméneutique et catéchèse*, Paris, Fayard-Mame, 1970.
- MARLÉ René, *La foi et la prière des chrétiens : instructions sur le symbole des Apôtres et sur le Notre Père*, Paris, Fayard, 1984.
- MARLÉ René, *Le problème théologique de l'herméneutique : les grands axes de la recherche contemporaine*, Paris, Éd. de l'Orante, 1963.
- MARLÉ René, *Le projet de théologie pratique* (Le point théologique, 32), Paris, Beauchesne, 1979.
- MARLÉ René, *Les quatre piliers de la catéchèse : instructions sur le symbole des apôtres, le notre père, les commandements, les sacrements*, Paris, Fayard, 1988.
- MARLÉ René, *Peut-on savoir ce qu'il faut croire ? La question de la règle de foi*, Paris, Nouvelle Cité, 1986.
- MATHOT Benoît-André, *La question de l'apologétique dans la pensée théologique de Paul Tillich. D'une apologétique de l'attaque à une apologétique de la réponse*, thèse en cotutelle de doctorat en théologie, Université Laval – Faculté libre de théologie protestante, Québec – Montpellier, 2013.
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Edition Sociale Française, 1990.
- MÉNARD Camil et VILLENEUVE Florent (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui. Actes du Congrès de la Société canadienne de théologie* (Héritage et projet, 54), Montréal, Fidès, 1994.

- MILOT Micheline et OUELLET Fernand, *Religion, éducation et démocratie : un enseignement culturel de la religion est-il possible?*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- MILOT Micheline, *Une religion à transmettre ? Le choix des parents : essai d'analyse culturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1991.
- MILTON Rosenberg, HOVLAND Carl et MAC GUIRE William, *Attitude Organization and Change : an Analysis of Consistency among Attitude Components*, New Haven, Yale university press, 1960.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Pédagogie d'appropriation et cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire : inspection de religion catholique, février 1989*, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, 1989.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique : programme enseignement secondaire*, Bruxelles, s.n., 1982.
- MOINGT Joseph, *La transmission de la foi*, Paris, Fayard, 1976.
- MONET Gabriel, *L'Église émergente: être et faire Église en postchrétienté* (Théologie pratique, pédagogie, spiritualité, 6), Münster, Lit, 2014.
- MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.
- NANCY Jean-Luc, *La Déclosion*, Paris, Galilée, 2005.
- NAU Pascale-Dominique, *Maturité psychologique et maturité spirituelle*, s.l., www.lulu.com, 2009.
- OSER Firtz, GMÜNDER Paul et RIDEZ Louis, *L'homme, son développement religieux : étude de structuralisme génétique*, Paris, Cerf, 1991.
- OSMER Richard R. et SCHWEITZER Friedrich L. (dir.), *Developing a Public Faith. New Directions in Practical Theology*, Saint Louis Missouri, Chalice Press, 2003.
- OUELLET Fernand, *Quelle formation pour l'éducation à la religion?*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.
- PERRENOUD Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage* (Pédagogies), Paris, Edition Sociale Française, 1999.
- PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie. La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*, Paris, Denoël, 1969.
- PLONGERON Bernard (dir.), *La religion populaire. Approches historiques*, Paris, Éditions Beauchesne, 1976.
- POCHÉ Fred, *Penser avec Jacques Derrida. Comprendre la déconstruction*, Lyon, Chronique Sociale, 2007.

- POURTOIS Jean-Pierre et DESMET Huguette, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (Psychologie et sciences humaines, 176), Liège, Pierre Mandaga, 1978.
- PRESSEAU Annie et FRENAY Mariane (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004.
- Programme de religion catholique : enseignement secondaire, humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, Licap, 2003 (réédité en 2008).
- Programme de religion catholique dans l'enseignement secondaire : introduction, finalités et référentiel de compétences*, Bruxelles, Licap, 2001.
- RANKE-HEINEMANN Uta, *Putting away Childish Things : the Virgin Birth, the Empty Tomb, and other Fairy Tales you don't need to Believe to Have a Living Faith*, San Francisco, Harper, 1994.
- RATCLIFF Donald, *Children's Spirituality : Christian Perspectives, Research and Applications*, Oregon, Cascade Books, 2004.
- REGAN Jane E., *Catéchèse d'adultes. Le pourquoi et le comment* (Pédagogie catéchétique, 20), Montréal – Bruxelles, Novalis – Lumen Vitae, 2002.
- RICŒUR Paul, BLOCHER Henri et PARMENTIER Roger, *Herméneutique de la Bible. Prédication de la Bible. Actualisation de la Bible*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- ROUTHIER Gilles, *Sacrée catéchèse ! Quand tu déranges familles et paroisses* (Pédagogie catéchétique, 19), Bruxelles - Saint-Barthélemy-d'Anjou, Lumen Vitae – Coopérative Régionale de l'Enseignement Religieux, 2007.
- ROUTHIER Gilles, WARREN Jean-Philippe et SERVAIS Olivier, *Quand des jeunes se réapproprient le christianisme*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2006.
- SAINT-ONGE Michel, *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Laval, Beauchemin, 1993.
- SAROGLOU Vassilis et HUTSEBAUT Dirk, *Religion et développement humain. Questions psychologiques*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- SILVERMAN Hugh J. , *Hermeneutics and Deconstruction*, New York, State university of New York press, 1985.
- SIMARD Denis, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Laval, Presses de l'Université Laval, 2004.
- SIMON Maurice, *Le programme du cours de religion catholique en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Institut supérieur des sciences religieuses, 1983.
- STUCKI Pierre-André, *Herméneutique et dialectique*, Genève, Labor et Fides, 1970.

- TILLARD Jean-Marie Roger, D'ARAGON Jean-Louis, DUMONT Fernand e.a., *Foi populaire, foi savante : actes du Ve colloque du Centre d'études d'histoire des religions populaires tenu au Collège dominicain de théologie (Ottawa)*, Paris, Cerf, 1976.
- VAN DEN DOOREN Dimitri, *Devenir professeur de religion catholique : étude sur les motivations d'adultes à suivre une formation, dans un institut privé diocésain, pour devenir professeur de religion catholique*, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2014.
- VIANIN Pierre et AMHERDT François-Xavier, *À l'école du Christ pédagogue. Comment enseigner à la suite du Maître ?* (Perspectives pastorales, 5), Saint-Maurice, Saint-Augustin, 2011.
- VILLEPELET Denis, *Les défis de la transmission dans un monde complexe. Nouvelles problématiques catéchétiques*, Paris, Desclée de Brouwer, 2009.
- VINATIER Jean, *Le renouveau de la religion populaire* (Croire aujourd'hui), Paris, Desclée de Brouwer – Bellarmin, 1981.
- WAELEKENS Robert, *Introduction générale au programme du cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire*, Bruxelles, Licap, 1982.
- WIAME Bernadette, *Pour une inculturation de l'enseignement religieux* (Théologies pratiques Hors Série), Bruxelles, Lumen Vitae, 1997.
- WOLFS José-Luis, *Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- WULFF David, *Psychology of Religion : Classic and Contemporary*, New-York, Wiley, 1997.
- ZIEBERTZ Hans-Georg, *Youth in Europe.1. An International Empirical Study about Life Perspectives* (International Practical Theology, 2), Münster, Lit, 2005.
- ZIEBERTZ Hans-Georg, *Youth in Europe.2. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology, 4), Berlin, Lit, 2006.
- ZIEBERTZ Hans-Georg, *Youth in Europe.3. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation* (International Practical Theology, 10), Berlin, Lit, 2009.

Articles de collectif

- COPPENS Joseph, *La notion vétérotestamentaire de Dieu. Position du problème*, dans COPPENS Joseph (dir.), *La Notion biblique de Dieu. Le Dieu de la Bible et le Dieu des philosophes* (Bibliotheca ephemeridum theologicarum Lovaniensium, 41), Gembloux, Duclot, 1976, p. 63-76.
- DECONCHY Jean-Pierre, *L'idée de Dieu entre 7 et 16 ans. Base sémantique et résonance psychologique*, dans GODIN André, *De l'expérience à l'attitude religieuse. Etudes de psychologie religieuse*, Bruxelles, Lumen Vitae, 1964, p. 115-128.
- DURIEZ Bart, FONTAINE Johnny et LUYTEN Patrick, *La religiosité influence-t-elle encore notre vie ? Nouvelle évidence soutenant la différenciation des structures de valeur de différents types de religiosité*, dans SAROGLU Vassilis et HUTSEBAUT Dirk, *Religion et développement humain : questions psychologiques*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 93-113.
- FOSSION André, *Quelle théologie pour l'école chrétienne dans une société laïque*, dans VANDERMEER Jean-Marie (dir.), *Pour « une nouvelle présence » de l'enseignement catholique au sein de la laïcité* (Haubans, 1), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 69-88.
- FOSSION André, *Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux*, dans JOIN-LAMBERT Arnaud, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans, 2), Bruxelles-Paris, Lumen Vitae-Ed. de l'Atelier, 2007, p. 11-32.
- FOWLER James, *Foreword*, dans ASTLEY Jeff et FRANCIS Leslie (dir.), *Christian Perspectives on Faith Development*, Leominster, Gracewing, 1992, p. ix-xv.
- GAGNÉ Jacques et WEBER Wesley, *Honte et représentation de Dieu*, dans MÉNARD Camil et VILLENEUVE Florent (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui. Actes du Congrès de la Société canadienne de théologie* (Héritage et projet, 54), Montréal, Fidès, 1994, p. 77-93.
- GIBLET Jean, *La révélation de Dieu dans le Nouveau Testament. Position du problème*, dans COPPENS Joseph (dir.), *La Notion biblique de Dieu. Le Dieu de la Bible et le Dieu des philosophes* (Bibliotheca ephemeridum theologicarum Lovaniensium, 41), Gembloux, Duclot, 1976, p. 231-244.
- GIORDAN André, *Les conceptions de l'apprenant*, dans RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *Éduquer et former*, Paris, Éditions Sciences humaines, 1998, p. 209-216.

- GIORDAN André, *Les conceptions des apprenants*, dans HOUSSAYE Jean, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Édition Sociale Française, 2002, p. 259-274.
- HUTSEBAUT Dirk, *Leidt godsdienst tot onverdraagzaamheid?* dans PATTYN Bart et WOUTERS Jan (dir.), *Schokgolven. Terrorisme en fundamentalisme*, Leuven, Davidsfonds, 2002, p. 214-220.
- HUTSEBAUT Dirk, *Some Perspectives on Religious Maturity* dans LOMBAERTS Herman et POLLEFEYT Didier, *Hermeneutics and Religious Education* (Bibliotheca ephemeridum theologicarum Lovaniensium), Louvain, Peeters, 2004, p. 337-353.
- LÄMMLIN Georg, *Post-séculier ? À propos du contexte d'une pratique religieuse chrétienne* dans LIENHARD Frits, GRAPPE Christian (Éds.), *Mutations religieuses et laïcité. Une approche théologique*, Zürich, LIT, 2017, p. 149-166 (p. 161).
- LAURENT Jean-Paul, *Pour une pastorale de la (trans)figuration*, dans VANDERMEER Jean-Marie, *Pour « une nouvelle présence » de l'enseignement catholique au sein de la laïcité* (Haubans, 1), Ivry-sur-Seine - Bruxelles, Éd. de l'Atelier-Lumen Vitae, 2007, p. 89-105.
- MAEX Joke, *La foi dans l'espace herméneutique. La pédagogie religieuse de Didier Pollefeyt*, dans DERROITTE Henri, *Les grandes signatures de la catéchèse du XXe siècle à nos jours* (Les fondamentaux, 4), Bruxelles, Lumen Vitae, 2014, p. 453-464.
- MAGER Robert, *Dire Dieu ou agir dans l'esprit ?*, dans MÉNARD Camil et VILLENEUVE Florent (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui. Actes du Congrès de la Société canadienne de théologie* (Héritage et projet, 54), Montréal, Fidès, 1994, p. 199-212.
- OUELLET Fernand, *L'enseignement religieux culturel : une alternative valable à l'enseignement confessionnel ?*, dans MILOT Micheline et OUELLET Fernand, *Religion, éducation et démocratie (Ethikè)*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 223-254.
- PARMENTIER Élisabeth, *La corrélation. Des modèles, leurs chances et leurs limites*, dans PARMENTIER Élisabeth (dir.), *La théologie pratique : analyses et perspectives*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2008, p. 69-87.
- POLLEFEYT Didier, *Fonder la vie entre source et horizon. Une conception herméneutico-communicative de l'éducation religieuse*, dans JOIN-LAMBERT Arnaud, *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, (Haubans, 2), Bruxelles-Paris, Lumen Vitae-Ed. de l'Atelier, 2007, p. 33-62.

- RICHARD Jean, *Dire Dieu aujourd'hui : conditions d'un discours signifiant*, dans MÉNARD Camil et VILLENEUVE Florent (dir.), *Dire Dieu aujourd'hui. Actes du Congrès de la Société canadienne de théologie* (Héritage et projet, 54), Montréal, Fidès, 1994, p. 15-46.
- ROUTHIER Gilles, *Une catéchèse pour adultes*, dans DERROITTE Henri (dir.), *Théologie, mission et catéchèse*, Montréal-Bruxelles, Novalis-Lumen Vitae, 2002, p. 33-46.
- TILLARD Jean-Marie, *Le « sensus fidelium »*. *Réflexion théologique*, dans TILLARD Jean-Marie Roger, D'ARAGON Jean-Louis, DUMONT Fernand e.a., *Foi populaire, foi savante : actes du Ve colloque du Centre d'études d'histoire des religions populaires tenu au Collège dominicain de théologie (Ottawa)*, Paris, Cerf, 1976, p. 9-48.
- VAN DE WIEL Constant, *Éducation et école catholiques selon le code de droit canonique de 1983*, dans BULCKENS Jozef et LOMBAERTS Herman (dir.), *L'enseignement de la religion catholique à l'école secondaire : enjeux pour la nouvelle Europe*, Leuven, Leuven University Press, 1993, p. 59-68.
- WIAME Bernadette, *Le cours de religion partenaire de l'adolescent dans son développement*, dans SAROGLOU Vassilis et HUTSEBAUT Dirk, *Religion et développement humain. Questions psychologiques*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 339-354.

Articles de revue

- BERTRAND Michel, *La communication, une histoire sans parole ?*, dans *Études théologiques et religieuses*, 88 (2013/1), p. 1-14.
- BIEMMI Enzo, *Croire en adultes aujourd'hui. Enjeux théologiques et catéchétiques pour les chrétiens et les communautés adultes de foi*, dans *Lumen Vitae*, 63 (2008), p. 409-421.
- BITTER Gottfried, *Quelle foi devons-nous transmettre ? Possibilités d'une réduction kérygmatique à l'essentiel*, dans *Concilium*, 194 (1984), p. 65-73.
- BOEVE Lieven, *La définition la plus courte de la religion : interruption*, dans *Vies consacrées*, 1 (2003), p. 10-49.

- BURNET Régis, *Que signifie apprendre à lire la Bible ?*, dans MOREL Isabelle, MOLINARO Joël, DERROITTE Henri, *Les Catéchètes dans la mission de l'Église. 7^e colloque de L'ISPC (Institut catholique de Paris, du 17/02/2015 au 20/02/2015)*, Paris, Cerf, 2016, p. 143-154.
- CAULIER Brigitte et BRODEUR Raymond, *Des catéchismes à l'enseignement religieux : le cadre des représentations religieuses*, dans *Études d'histoire religieuse*, 67 (2001), p. 143-154.
- DECONCHY Jean-Pierre, *Les méthodes en psychologie de la religion. Leur évolution récente*, dans *Archives de sciences sociales des religions*, 63 (1987/1), p. 31-83.
- DERROITTE Henri et MEYER Guido, *Bilan des recherches anglophones et germanophones sur la place de la Bible dans la pédagogie religieuse contemporaine*, dans *Lumen Vitae*, 60 (2005/3), p. 293-306.
- DERROITTE Henri, *À société plurielle, transmission nouvelle*, dans *Lumen Vitae*, 39 (2008/3), p. 452-455.
- DERROITTE Henri, *Catéchèse des adultes et maturation de la foi (Paris, 23-26 février 2005)*, dans *Revue théologique de Louvain*, 36 (2005/4), p. 598-602.
- DERROITTE Henri, *Cours de religion catholique et pluralité religieuse*, dans *Revue théologique de Louvain*, 41 (2010), p. 57-85.
- DERROITTE Henri, *Évolution du cours de religion catholique depuis la 2^e guerre mondiale*, dans *Pastoralia*, 7 (2014), p. 200-201.
- DERROITTE Henri, *Le cours de religion catholique en Belgique, hier et aujourd'hui. Conférence donnée à l'occasion des 50 ans de l'Institut supérieur de théologie du diocèse de Tournai, le 17 octobre 2009*, dans *Lumen Vitae*, 64 (2009/4), p. 447-468.
- DERROITTE Henri, *Que peut-on espérer de la catéchèse ?*, dans *Revista Electrónica de Educación Religiosa, Didáctica y Formación de Profesores*, 1 (2008), p. 3-16.
- DESIMPELAERE Pascal, SULAS Filip, DURIEZ Bart et HUTSEBAUT Dirk, *Psychological Epistemological Styles and Religious Beliefs*, dans *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9 (1999/2), p. 125-137.
- DILLEN Annemie et POLLEFEYT Didier, *La place du constructivisme dans la catéchèse contemporaine*, dans *Lumen Vitae*, 60 (2005/3), p. 261-278.
- Documentation Catholique*, 59 (1962), col.1383, n°1387.
- DUMAS Marc, *Corrélations d'expériences ?*, dans *Laval théologique et philosophique*, 60 (2004/2), p. 317-334.

- DUMAS Marc, *L'expérience de la théologie : corrélation, interruption et recontextualisation*, dans *Théologiques* 14 (2006, 1-2), p. 117-126.
- DURKHEIM Émile, *Représentations individuelles et représentations collectives*, dans *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6 (1898), p. 273-302.
- ELIZONDO Virgil et GREINACHER Norbert, *La transmission de la foi à la génération suivante*, dans *Concilium*, 194 (1984), p. 7-8.
- ERNENS Eddy, *Le cours de religion et sa pédagogie*, dans *Humanités Chrétiennes*, 31 (1988/3), p. 206-222.
- FOSSION André, *La nécessaire révision des représentations religieuses aujourd'hui*, dans *Lumen Vitae*, 65 (2010), p. 365-382.
- FOSSION André, *Les trente premières années. Nouveaux rythmes en catéchèse*, dans *Lumen Vitae*, 63 (2008), p. 19-33.
- GAZIAUX Éric, *Une recherche et un enseignement en théologie : pourquoi ?*, dans *Revue théologique de Louvain* 38 (2007), p. 29-40.
- GIORDAN André et HOST Victor, *Concept de croissance*, dans *Document didactique Bio*, 10 (1976).
- GREISCH Jean, *De l'éclosion du christianisme à la « décloison de la raison ». Jean-Luc Nancy et la « destruction du christianisme »*, dans *Recherches de Science Religieuse* 102 (2014/4), p. 539-560.
- HUNTER Peter, *Church Teaching and the Catholic School Leaver*, dans *International Studies in Catholic Education*, 2 (2010/1), p. 3-18.
- HUTSEBAUT Dirk et VERHOEVEN Dominic, *The Adolescents' Representation of God From Age 12 to 18*, dans *Journal of Empirical Theology*, 4 (1991/1), p. 59-72.
- HUTSEBAUT Dirk, *Belief as Lived Relations*, dans *Psychologica Belgica*, 20 (1980/1), p. 33-47.
- HUTSEBAUT Dirk, *Identity Statuses, Ego-integration, God Representations and Religious Cognitive Styles* dans *Journal of Empirical Theology*, 10 (1997), p. 39-54.
- HUTSEBAUT Dirk, *Post Critical Belief Scales. Exploration of a Possible Developmental Process*, dans *Journal of Empirical Theology*, 2 (2000), p. 5-18.
- HUTSEBAUT Dirk, *Post-Critical Belief. A New Approach to the Religious Attitude Problem*, dans *Journal of Empirical Theology*, 9 (1996/2), p. 48-66.
- JASPARD Jean-Marie et WIAME Bernadette, *Le cours de religion dans l'enseignement secondaire en Belgique : entre instruction et éducation*, dans *Pedagogia e Vita*, 54 (1996), p. 11-35.

- JONCHERAY Jean, *Comment travaillait René Marlé : Propos recueillis par Godé Iwele*, dans *Recherches en science religieuse*, 83 (1995/4), p. 533-536.
- KRISTENSEN Kristoffer, PEDERSEN Darhl et WILLIAMS Richard, *Profiling Religious Maturity: The Relationship of Religious Attitude Components to Religious Orientations*, dans *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40 (2002), p. 75-86.
- KRYSINSKA Karolina, DE ROOVER Kim, BOUWENS Jan, CEULEMANS Eva, CORVELEYN Jozef, DEZUTTER Jessie, DURIEZ Bart, HUTSEBAUT Dirk & POLLEFEYD Didier, *Measuring Religious Attitudes in Secularized Western European Context : A Psychometric Analysis of the Post-Critical Belief Scale*, dans *The International Journal for the Psychology of Religion*, 24 (2014/4), p. 263-281.
- LAURENT Jean-Paul, *Du côté de la pastorale : pour une pédagogie de la figuration*, dans *Lumen Vitae*, 60 (2005/3), p. 325-340.
- LEFEBVRE Philippe, *Peut-on se représenter Dieu ? Un questionnement dans la Bible*, dans *Études* 3 (2016), p. 63-72.
- MAEX Joke, *Recontextualisering van traditie. Het Leuvense hermeneutisch-communicatieve en interreligieuze model*, dans *Narthex*, 7 (2007/1), p. 44-47.
- MARLÉ René, *Le Christ de la foi et le Jésus de l'histoire*, dans *Études*, 302 (1959), p. 62-74.
- MARLÉ René, *Présentation de la foi : pour des formules brèves*, dans *Études*, 380 (1994/4), p. 497-506.
- MARLÉ René, *Un nouveau langage de la foi*, dans *Études*, 334 (1971/6), p. 911-923.
- MIGNE Jean, *Pédagogie et représentations*, dans *Éducation permanente*, 119 (1994), p. 11-32.
- MILLER Richard B., *Critical Representations*, dans *Journal of the American Academy of Religion*, 65 (1997), p. 727-744.
- MOINGT Joseph, *Brève notice bibliographique de René Marlé*, dans *Recherches de science religieuse*, 83 (1995/4), p. 509-513.
- MOLINARIO Joël, *Croire : l'expérience d'un langage*, dans *Lumen Vitae*, 4 (2004), p. 391-402.
- NELSON Carl E., *Formation of a God Representation*, dans *Religious Education*, 91 (1996), p. 22-39.
- ORMEROD Neil, *Two Points or Four? Rahner and Lonergan on Trinity, Incarnation, Grace, and Beatific Vision*, dans *Theological Studies*, 68 (2007), p. 661-673.

- PIERROT Alain, *Sens et rationalité à l'école. Quelques réflexions librement inspirées de Wittgenstein*, dans *Revue française de pédagogie*, 143 (2003), p. 31-41.
- POLLEFEYT Didier, *De luister van het leven. Hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs*, dans *Narthex*, 13/1 (2013), p. 62-65.
- RANWEZ Pierre, *L'enseignement religieux dans les écoles secondaires de langue française. Son évolution durant les vingt dernières années et les manuels employés*, dans *Lumen Vitae*, 6 (1951), p. 538-555.
- RATCLIFF Donald, *The Development of Children's Religious Concepts*, dans *Journal of Psychology and Christianity*, 4 (1985), p. 35-43.
- RIAUEL Olivier, « *Le numéro que vous avez demandé n'est pas attribué* ». *Une adresse sans attribution : pour une critériologie de l'adresse*, dans *Recherches de Science Religieuse*, 105 (2017/2), p. 261-274.
- RIAUEL Olivier, *Fides qua creditur et Fides quae creditur. Retour sur une distinction qui n'est pas chez Augustin*, dans *Revue Théologique de Louvain*, 43 (2012/2), p. 169-194.
- RICŒUR Paul, *Le Chrétien et la civilisation occidentale*, dans *Autre Temps*, 76 (2003), p. 23-36.
- STRIKE Kenneth A. et POSNER George J., *Conceptual Change and Science Teaching* dans *European Journal of Science Education*, 4 (1982), p. 231-240.
- THEOBALD Christoph, *Les âges de la vie. Crise des représentations et enjeux théologiques*, dans *Recherches de Science Religieuse*, 104 (2016/4), p. 489-491.
- THILS Gustave, *Hiérarchie des vérités de la foi et dialogue œcuménique*, dans *Revue théologique de Louvain*, 15 (1984), p. 147-159.
- VILLERS Marcel *L'apprentissage religieux à l'école catholique comme exercice herméneutique*, dans *Rivista lasalliana, trimestrale di cultura a formazione pedagogica*, 76 (2009/4), p. 611-613.
- VIRLET Jean-Marie, *Un programme de religion catholique en évolution*, dans *Informations* (2005/1), p. 12-15.
- WAELEKENS Robert, *Orientations fondamentales en vue de la composition du nouveau programme d'enseignement religieux*, dans *Humanités chrétiennes* (1969/1), p. 1-60.

WOLFS José-Luis, LEYS Christophe, LEGRAND Sandy, KARNAS Damien, DELHAYE Coralie, BOUKO Charlotte et ZAMBONI Sandrine, *Les représentations des élèves à propos de différentes postures intellectuelles possibles entre science et croyances religieuses : mise à l'épreuve de la validité de construit d'un questionnaire y afférant*, dans *Mesure et évaluation en éducation*, 37 (2014/2), p. 101-132.

Sources internet

Catéchisme de l'Église catholique, en ligne sur le site du Vatican : http://www.vatican.va/archive/FRA0013/_INDEX.HTM (consulté le 19 février 2018).

CONCILE VATICAN II, *Décret sur l'œcuménisme Unitatis Redintegratio*, 1964, en ligne sur le site du Vatican :

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19641121_unitatis-redintegratio_fr.html (consulté le 7 novembre 2017)

COURNARIE Laurent, *Le déconstructionnisme comme philosophie*, en ligne sur prepasaintsernin.wordpress.com (consulté le 15 mai 2018).

COYLE Adrian, *Critical Responses to Faith Development Theory : A Useful Agenda for Change?*, en ligne sur <https://core.ac.uk/download/pdf/397611.pdf> (consulté le 8 mai 2019).

Déclaration universelle des droits de l'homme, en ligne sur le site des Nations Unies : <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/> (consulté le 23 mai 2019).

DUFOUR Christine, *Carte conceptuelle de l'analyse de corrélation*, en ligne sur le site de l'Université de Montréal : http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1J8QNNQ145-20CJVTT-7QZ/sci6060a_c11_pe_analyse_correlation.cmap (consulté le 19 février 2019).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Les indicateurs de l'enseignement 2018*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264 (consulté le 1 avril 2019).

FOSSION André, *L'Évangile, une source d'engagement pour l'école catholique. Congrès de l'enseignement catholique de 2012*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles :

<http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Actualites/LEvangile-source-engagement-Fossion.pdf> (consulté le 8 mars 2019).

FOSSION André, *Quelle formation chrétienne pour le corps enseignant ? Pour quelles compétences ?*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/Conf%C3%A9rence-du-P%C3%A8re-Andr%C3%A9-Fossion-sj.pdf (consulté le 18 février 2019).

JANSONS Linards, *What is the Second Naiveté? Engaging with Paul Ricoeur, Post-Critical Theology, and Progressive Christianity. Conférence donnée à la faculté de pédagogie de l'Australian Lutheran College, le 30 octobre 2014*, en ligne sur https://www.academia.edu/14690650/What_is_the_Second_Naivet%C3%A9_Engaging_with_Paul_Ricoeur_Post-Critical_Theology_and_Progressive_Christianity (consulté le 29 avril 2019).

LAURENT Jean-Paul, *Le leadership spirituel du chef d'établissement, Séminaire européen, Bratislava, 21-22 octobre 2006*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/S%C3%A9m-BRATISLAVA-2006-Rapport-FR.pdf (consulté le 13 mars 2017).

PALSTERMAN Luc, *Une petite histoire de la pédagogie du cours de religion : les couches sédimentaires*, en ligne sur le site pour les enseignants de religion du secondaire : www.reliprofs.be (consulté le 13 juillet 2016).

POLLEFEYT Didier, *Cursus vakdidactiek godsdienst Cursustekst: 2016-2017*, sur le site de l'éducation religieuse de la KULeuven : www.kuleuven.be/thomas (consulté le 15 mars 2017).

POLLEFEYT Didier, *Reader : Course Didactics (A0950) Religious Education, 2011-2012*, en ligne sur le site de l'éducation religieuse de la KULeuven : <https://www.kuleuven.be/thomas/uploads/image/prvftp/A0950Reader.pdf> (consulté le 15 mars 2017).

- SÄGESSER Caroline, *La fréquentation des cours de religion et de morale dans l'enseignement francophone en Belgique*, sur le site de l'Observatoire des Religions et de la Laïcité : <http://www.o-re-la.org/index.php/analyses/item/2102-la-frequentation-des-cours-de-religion-et-de-morale-dans-l-enseignement-francophone-en-belgique> (consulté le 10 avril 2019).
- SEGEC, *Qu'est-ce qu'un cours confessionnel ?*, en ligne sur le site de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FESec/religion/cours_confessionnel.pdf (consulté le 10 avril 2019).

Autre

- RAINOTTE Guy, *Dieu ? La parole aux enfants. Pédagogie pour une spiritualité en mouvement*, DVD Meromedia, 2010.
- VILLERS Marcel, *Les représentations religieuses chez les enfants*, notes personnelles de recherche partagées lors d'une rencontre le 2 juin 2017.

Annexes

Annexe 1 : Le champ lexical des représentations dans les programmes de 1953, 1982 et 2003

Sources :

FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN CATHOLIQUE, *Programme : religion*, Lierre, Joseph Van In & Cie, 1953.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE FRANÇAISE, *Religion catholique : programme enseignement secondaire*, Bruxelles, s.n., 1982.

Programme de religion catholique : enseignement secondaire, humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, Licap, 2003.

	<i>Programme : religion</i> (1953)	<i>Religion catholique : programme enseignement secondaire</i> (1982)	<i>Programme de religion catholique : enseignement secondaire, humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques</i> (2003)
représentation	1 occurrence p. 26 : « La messe est la "représentation », la continuation de l'offrande et du sacrifice de la Cène et de la Croix. »	0 occurrence	32 occurrences p.19 : « Celle-ci [la situation-problème] sera l'occasion d'un questionnement (questionnement existentiel) et d'un premier travail sur les représentations des élèves. » p.23 : « Or, chacun de ces termes implique un rapport particulier au religieux et est chargé de représentations diverses qui ne sont pas sans conséquences sur la conception de l'humain et de la vie en société. »

			p.23 : « Dans la Bible elle-même, on découvre une multiplicité de noms, d'images et de représentations de Dieu. » p.23 : « Mais que dit l'homme de lui-même et de la société lorsqu'il parle de Dieu de telle ou telle façon, lorsqu'il en a telle ou telle représentation ? » p.23 : « Pour éviter des confusions ou le flou du langage d'une part et pour entrer dans l'intelligence des images et des représentations du Dieu biblique d'autre part, les élèves doivent être capables de décoder le mode de relation au religieux. » p.23 : « On apprendra dès lors à : cerner les représentations de Dieu sous-jacentes. » p.23 : « On apprendra dès lors à : identifier et analyser diverses représentations du Dieu biblique (ex : Dieu de l'univers, Dieu des marginaux, Dieu guerrier, Dieu qui entre dans l'histoire, Dieu jaloux, Dieu tout-puissant, Dieu juge, Dieu père, Dieu proche, etc.). » p.30 : « On apprendra dès lors à : avoir une attitude critique vis-à-vis de certaines représentations religieuses induites par une œuvre littéraire ou
--	--	--	--

			artistique (ex : l'œil de Dieu poursuivant Caïn). » p.31 : « exprimer ses représentations » p.40 : « Elle [L'attitude] résulte de la combinaison de l'intérêt, des représentations, des expériences et de l'analyse exerçant une influence directe sur le comportement. » p.41 : « Celui-ci [L'élève] ne possède pas au départ tous les moyens pour poser correctement le problème (ce qui suppose un travail des représentations) ou pour l'approfondir et le résoudre (ce qui suppose un travail d'acquisition progressive de compétences). » p.46 : « Celui-ci [Le questionnement] permet de faire émerger des représentations qui devront être travaillées dans une perspective d'approfondissement, d'élargissement et de confrontation grâce aux apports culturels. p.60 : « Jésus s'est situé devant la vie et la mort : à l'intérieur d'un système culturel (représentations, images (ex: Lc 16, 19- 31) » p.60 : « Les chemins de croix (textes et/ou représentations). » p.64 : « L'existence du
--	--	--	---

			mal met en question l'existence d'un Dieu bon et tout-puissant : interrogation sur les représentations. » p.64 : « Les représentations de la bonté et de la toute-puissance de Dieu. » p.69 : « Des représentations artistiques du corps et de ce qu'il révèle » p.71 : « Les difficultés ou les peurs de s'exposer et de communiquer : les représentations de soi et/ou d'autrui, les masques. » p.71 : « Les représentations du corps dans l'art. » p.91 : « Représentations de la vie, de la mort et de l'au-delà dans différentes convictions et dans notre culture » p.109 : « Représentations artistiques du Jugement dernier. » p.117 : « Approche historique : les peurs et les angoisses liées aux conditions de vie et à certaines représentations (ex: la peur en Occident). » p.119 : « La question de Dieu dans la problématique de la souffrance : analyse des images et des représentations de Dieu » p.145 : « Le salut comme
--	--	--	--

			libération des idoles et des fausses représentations de Dieu. » p.145 : « Décoder le mode de relation au religieux : identifier différentes représentations de Dieu. » p.148 : « Décoder le mode de relation au religieux : analyser la corrélation entre représentation de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. » p.153 : « Le salut comme libération des idoles et des fausses représentations de Dieu. » p.156 : « Décoder le mode de relation au religieux : identifier et analyser différentes représentations de Dieu et en cerner les enjeux pour l'homme et pour la société. » p.162 : « identifier différentes représentations de Dieu. » p.162 : « analyser la corrélation entre représentation de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. » p.165 : « identifier, analyser différentes représentations de Dieu et en cerner les enjeux pour l'homme et pour la
--	--	--	--

			société. » p.168 : Le salut comme libération des idoles et des fausses représentations de Dieu. »
représenter	0 occurrence	4 occurrences p.10 : « Mais Yahvé est celui que l'on ne peut ni nommer ni représenter , et que l'homme ne peut « Voir » sans mourir » p.55 : « L'eucharistie représente et réalise l'union des chrétiens dans le Christ. » p.96 : « Celui qui, à l'intérieur de l'église, le contemple illuminé par le soleil saisit sa splendeur et perçoit les figures qu'il représente . » p.100 : « Croire que ce monde est l'œuvre d'un créateur plein de bonté ne représente -t-il pas de notre part une naïveté ou une témérité ? »	0 occurrence

image	0 occurrence	26 occurrences p.10 : « Les croyants n'en [Dieu] possèdent ni notion ni image. » p.10 : « Le trait le plus spécifique du christianisme, c'est que les chrétiens rencontrent Dieu dans un homme, qu'ils fondent leur foi non sur une notion de Dieu mais sur une série de récits concrets, d'où se dégagent des images inépuisables, qu'aucun discours, aucun système, aucune formulation, fût-elle l'œuvre d'un concile œcuménique, ne peuvent enfermer. » p.11 : « Voilà pourquoi l'image du Christ se diversifie et devient complexe ; elle s'exprime dans des formulations diverses et complémentaires. » p.11 : « Entre l'époque de Jésus et la nôtre, il existe une distance culturelle de plus en plus difficile à surmonter, au point que les traits de son image, qui soutenaient la foi des anciens, deviennent facilement des obstacles pour nos contemporains (par exemple le merveilleux qui entoure certains épisodes de sa vie). » p.24 : « Sa propre image, il [le préadolescent] la déchiffre dans le regard des autres » p.26 : « De même que le peuple d'Israël n'aurait	28 occurrences p.22 : « Pour lire et analyser un texte biblique, on pourra utiliser des outils : qui relèvent de la méthode historico-critique (situer le texte dans son époque, reconstituer les principales étapes de sa formation, rechercher les influences exercées par les institutions, les coutumes, les lois de l'époque sur sa constitution, resituer le sens que pouvaient avoir alors les mots et les images utilisées, etc.) » p.23 : « Dans la Bible elle-même, on découvre une multiplicité de noms, d'images et de représentations de Dieu. » p.23 : « Pour éviter des confusions ou le flou du langage d'une part et pour entrer dans l'intelligence des images et des représentations du Dieu biblique d'autre part, les élèves doivent être capables de décoder le mode de relation au religieux. » p.23 : « On apprendra dès lors à analyser la corrélation entre « image » de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. » p.42 : « Le mot « symbole » est porteur de plusieurs significations : - de façon la plus courante, le mot « symbole » est pris au
-------	--------------	---	--

		pas poursuivi sa marche s'il n'avait eu une certaine image de la Terre promise, ainsi nous ne pouvons espérer des élèves une ouverture, un mouvement en direction de la foi si nous ne leur laissons pas entrevoir à quoi elle mène, ce que le Seigneur réalise en ceux qui acceptent pareille aventure, L'histoire de l'Église, celle d'hier comme celle d'aujourd'hui, foisonne de témoins par rapport auxquels les jeunes pourront construire leur propre vie. » p.28 : « Que celui-ci [l'homme vivant] appartienne au passé ou qu'il soit contemporain, le jeune le perçoit de manière concrète, dans des actes qui sont autant de points de repère lui permettant de construire sa propre image de la vie. » p.32 : « Relativiser et rectifier l'image que les média en [la sexualité] donnent, et amener à découvrir que le propre de la sexualité humaine est avant tout d'être relationnelle. » p.34 : « Les média proposent d'autres modèles d'identification (issus du monde des affaires, du spectacle, de la politique, mais aussi du cinéma, de la télévision et de la bande dessinée) qui contribuent à construire l'image de	sens d'image, de métaphore. » p.45 : « La répartition des tableaux en trois colonnes concrétise le dynamisme et les relations figurées dans l'image de l'arbre. » p.46 : « Si on lit les tableaux en ayant devant les yeux l'image de l'arbre, on s'aperçoit que ce qui importe, c'est la mise en corrélation des différents éléments. » p.50 : « Les images de bonheur dans les médias : TV, cinéma, publicité, magazines... » p.55 : « Images du bonheur : réalités et illusions. » p.60 : « Jésus s'est situé devant la vie et la mort : à l'intérieur d'un système culturel (représentations, images (ex: Lc 16, 19-31) » p.67 : « Les images du corps dans les médias, la publicité... : l'image du corps survalorisé (corps toujours jeune, beau, sportif) ou l'image du corps néantisé (toujours plus performant, dopage, vouloir ressembler à son idole, etc.). » p.69 : « La dignité de l'être humain, être corporel, fondée sur la foi au Dieu Créateur : création de l'humain dans la différenciation à l'image de Dieu (Gn 1, 27) »
--	--	---	--

		l'homme et de la femme, image fragile qui déçoit rapidement et conduit aux « compensations » du bruit, de la violence et de la drogue. » p.34 : « Rares sont ceux qui bravent les impératifs du conformisme ; même ceux-là, c'est encore dans le regard des autres qu'ils déchiffrent leur propre image. » p.37 : « Leur unique point de repère est la personne de Jésus, parfaite « image » du Père, nous dit saint Paul » p.38 : « elle [la dimension symbolique] épargne aux élèves les confidences gênantes du fait qu'elle s'appuie sur un matériel dont les jeunes sont directement absents, mais où ils peuvent néanmoins se reconnaître (récits, images, chansons, observations, textes, etc.). » p.39 : « Ce thème important [le corps humain] devrait être abordé par des procédés de type symbolique (images, récits, chansons, modes divers d'expression artistiques), de telle manière que les élèves puissent reconnaître ce qu'ils vivent » p.48 : « Il [l'Évangile] implique une image de l'homme qui n'est pas celle de tout le monde,	p.75 : « Des données de psychosociologie : rapport à l'image de l'autorité » p.75 : « L' ''assemblée des chrétiens'' et particulièrement ''l'assemblée dominicale'' (image de la catholicité et de l'unité, accueil du tout-venant, diversité des rôles, services et ministères). » p.76 : « Les images féminines et masculines ; la place de la femme ; évolution dans notre culture et dans d'autres cultures. » p.83 : « Deux types de violence caractérisant nos sociétés : (...) la violence médiatique (ex : légitimité ou non de montrer des images violentes) p.88 : « Les images de la vie, de la mort, de l'au-delà dans les médias, la publicité, les chansons, les films. » p.97 : « Images de la relation homme-femme » p.98 : « Dieu crée l'humain à son image. » p.100 : « Les images du couple et de la famille » p.100 : « La relation conjugale comme image privilégiée de l'Alliance entre Dieu et les humains (ex: Osée, Cantique des cantiques). » p.109 : « Le Dieu de l'Alliance : un « Dieu qui fait grâce » : (...) la
--	--	---	--

		une conception des relations humaines que tous ne partagent pas, Il étend le champ de nos relations à l'humanité entière et nous offre de partager la vie même de Dieu. » p.50 : « Créé à l'image de Dieu, chacun en reflète une facette unique. » p.50 : « Créé à l'image de Dieu, chacun en reflète une facette unique. » p.54 : « Pour beaucoup de jeunes, l'Eglise n'évoque plus grand-chose : quelques images et l'idée d'un pouvoir ; elle est une institution qui leur paraît sclérosée et sans avenir. » p.55 : « Pour approcher existentiellement le « mystère » de l'Eglise, il importe de découvrir en même temps que la réalité, la signification des images bibliques désignant le Peuple de Dieu : la vigne, le troupeau, l'épouse, le corps du Christ... » p.63 : « Ils [les élèves] sont sensibles aux images, à la signification des choses, aux symboles. » p.72 : « Il [le professeur] abordera également les récits de la création et s'arrêtera à l'attitude de Jésus vis-à-vis des plus petits ; ainsi pourra se mettre en place une	grâce n'est pas de l'ordre de l'objet : une image biblique : la manne (Ex 16) » p.113 : « La reconnaissance de l'égalité des humains devant Dieu. L'éminente dignité de l'humain « créé à l'image de Dieu ». » p.119 : « La question de Dieu dans la problématique de la souffrance : analyse des images et des représentations de Dieu » p.127 : « Les écrivains bibliques utilisent des images du monde du travail pour dire Dieu et Jésus » p.134 : « Difficulté de se connaître soi-même : (...) image de soi ? »
--	--	--	---

		image de Dieu plus conforme à la Révélation et une vision de Jésus, Verbe de Dieu, image parfaite du Père. » p.83 : « Quelle image de l'Église offrent les médias ? » p.100 : « Tu as fait l'homme à ton image » p.101 : « L'homme et la femme, créés à l'image de Dieu, ont en effet reçu la mission de mettre en valeur la terre et tout ce qu'elle contient, et d'organiser, selon la justice, le droit et l'amour, les relations familiales, sociales et politiques. » p.118 : « Ces images [les pleurs et les grincements de dents évoqués par le Christ] ne peuvent être effacées de son message. » p.120 : « image de Dieu »	
--	--	--	--

conception	7 occurrences p.7 : « Un cours solide sur le sens profond et la structure cohérente de la foi, comme aussi sur la conception chrétienne de la personne et de la société répond à ce besoin d'une vision justifiée et enthousiasmante de la vie. » p.34 : « Il est nécessaire de donner aux jeunes gens qui terminent leurs études secondaires une vue synthétique de la conception catholique de la vie » p.34 : « Le souci <i>humaniste</i> incite à mettre en lumière l'influence civilisatrice de l'Église (soit en partant des œuvres d'art, soit en les étudiant à titre d'exemples), à montrer comment seule la conception catholique de la vie permet à l'homme de se développer complètement en se dépassant par l'union à Dieu. » p.43 : « Dans chacun des secteurs : vie personnelle, famille, association professionnelle, communauté nationale et supranationale, Église, l'élève apprendra la conception et la ligne de conduite chrétiennes. » p.44 : « La conception chrétienne de la personne et de la communauté touche un certain nombre de questions philosophiques,	2 occurrences p.48 : « Il implique une image de l'homme qui n'est pas celle de tout le monde, une conception des relations humaines que tous ne partagent pas. » p.85 : « Diverses conceptions de la famille. »	8 occurrences p.23 : « Or, chacun de ces termes implique un rapport particulier au religieux et est chargé de représentations diverses qui ne sont pas sans conséquences sur la conception de l'humain et de la vie en société. » p.23 : « On apprendra dès lors à (...) analyser la corrélation entre « image » de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. » p.24 : « On apprendra dès lors à analyser en interdisciplinarité des textes et documents issus de ces approches, s'interroger sur leur sens et faire ressortir les enjeux culturels, philosophiques et/ou théologiques (ex : l'impact des théories de l'évolution biologique ou de la théorie cellulaire du vivant sur les conceptions du monde, du vivant, de l'humain). » p.110 : « Le problème de la dette, de la faim, de la sécurité, du chômage, de l'eau et de la gestion de l'environnement (...) problème où sont impliquées des questions de sens portant sur la conception de l'être humain et de sa dignité. » p.119 : « La conception de la souffrance dans diverses philosophies et/ou religions. »
------------	---	---	--

	sociologiques et juridiques. » p.44 : « Les conceptions chrétiennes seront nécessairement confrontées avec d'autres qui s'affirment aujourd'hui. » p.44 : « De petites enquêtes aideront à prendre conscience de la nécessité de la lumière et de la force chrétiennes et feront apparaître l'excellence de la conception enseignée par l'Église et de la vie qu'elle dispense. »		p.127 : « conceptions du travail selon la pensée marxiste, la pensée (néo)libérale, la pensée personnaliste » p.148 : « analyser la corrélation entre représentation de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. » p.162 : « analyser la corrélation entre représentation de Dieu, conception de l'humain et organisation de la vie en société. »
--	--	--	---

Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête à propos des représentations religieuses.



LA RELIGION ET LE COURS DE RELIGION CATHOLIQUE TELS QUE LES PERÇOIVENT LES ÉLÈVES DU 3^e DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCOPHONE

Enquête du GRER – UCL (janvier-février 2015)

Le but de cette enquête est de recueillir des données afin que nous, chercheurs du *Groupe de Recherche Éducation et Religions*, puissions déterminer ce que la religion signifie pour les jeunes. Nous nous intéressons à la manière dont vous pensez personnellement la vie et la religion.

Pour la réussite de nos recherches, il est important que vous répondiez à ces questions librement et ouvertement. Le questionnaire est entièrement anonyme et les réponses seront exclusivement utilisées à des fins universitaires de recherche scientifique.

Cette recherche est dirigée par le Professeur Henri Derroitte; pour toute question, suggestion ou remarque à propos de cette enquête, n'hésitez pas à écrire à son assistante, Mme Diane du Val d'Eprémesnil : diane.duval@uclouvain.be

Si vous envisagez de le remplir en plusieurs étapes séparées dans le temps, nous vous suggérons d'indiquer sur le *post-it* ici à gauche un code personnel (connu de vous seul) qui vous permettra de poursuivre sur le même formulaire.



Merci pour vos réponses !

Accès direct par internet :
<http://www.uclouvain.be/grer2015>

2. Les représentations religieuses

26. A chacun des termes suivants, associez spontanément au minimum un mot, au maximum cinq mots (nom, adjectif, verbe, ...)

DIEU					
BIBLE					
EGLISE					

Les questions qui vous sont ici proposées ont comme objectif de nous permettre d'observer vos perceptions de la religion catholique et la pratique de celle-ci.

Dans le cadre de cette enquête, le regard que vous portez sur la religion catholique et donc sur le Dieu des chrétiens nous intéresse, quelles que soient vos propres convictions.

2.1 A propos de Dieu

27. A quelle relation humaine pouvez-vous comparer votre relation à Dieu ?

Expliquez en quelques mots :

28. Voici différentes associations que l'on fait souvent avec Dieu.
Indiquez à quel degré vous êtes d'accord avec chacune de ces associations.

	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord
Dieu-Père	☐	☐	☐	☐
Dieu-Juge	☐	☐	☐	☐
Dieu-Amour	☐	☐	☐	☐
Dieu-Juste	☐	☐	☐	☐
Dieu-Créateur	☐	☐	☐	☐
Dieu-Pardon	☐	☐	☐	☐
Dieu-Tout-puissant	☐	☐	☐	☐
Dieu-Qui-sait-tout	☐	☐	☐	☐
Dieu-Protecteur	☐	☐	☐	☐



29. Voici différentes affirmations.
Indiquez à quel point vous êtes d'accord avec ces affirmations.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Je suis responsable de ma propre existence, Dieu ne peut pas y intervenir.	☐	☐	☐	☐
Pour moi, Dieu est essentiel,	☐	☐	☐	☐
je ne peux pas imaginer qu'il puisse ne pas exister.	☐	☐	☐	☐
J'ai toujours été élevé(e) dans la foi catholique, Dieu fait partie de ma vie.	☐	☐	☐	☐
Je suis croyant(e) par tradition familiale	☐	☐	☐	☐
mais je n'ai jamais perçu la présence de Dieu dans ma propre vie.	☐	☐	☐	☐
Je ne me suis jamais vraiment posé la question de l'existence de Dieu.	☐	☐	☐	☐
Le monde n'existerait pas sans une puissance supérieure.	☐	☐	☐	☐
Nous avons tous une part de Dieu en nous.	☐	☐	☐	☐
S'interroger sur l'existence de Dieu est essentiel.	☐	☐	☐	☐
Si Dieu existe, il n'est pas de notre monde.	☐	☐	☐	☐
Il existe un seul Dieu, quel que soit le nom qu'on lui donne.	☐	☐	☐	☐
Si Dieu existe, nous ne pouvons pas le décrire.	☐	☐	☐	☐

2.2 A propos de la Bible

30. A quel rythme avez-vous l'occasion de lire ou entendre un texte biblique ?

- ☐ Chaque jour
- ☐ Très souvent
- ☐ Une fois par semaine
- ☐ Une fois par mois
- ☐ Une fois par an
- ☐ Moins d'une fois par an

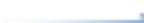
Un commentaire à ce propos ?

31. Dans quel cadre avez-vous l'occasion de lire, écouter, travailler des textes bibliques ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Non concerné
À l'école	☐	☐	☐	☐
Avec des amis	☐	☐	☐	☐
Avec un spécialiste	☐	☐	☐	☐
Dans des groupements de jeunesse	☐	☐	☐	☐
Dans une communauté religieuse	☐	☐	☐	☐
En famille	☐	☐	☐	☐
En paroisse	☐	☐	☐	☐
Seul	☐	☐	☐	☐
Sur Internet	☐	☐	☐	☐
Autre cadre (à préciser : voir question suivante)	☐	☐	☐	☐

32. Y a-t-il **d'autres occasions, d'autres moments** ou **d'autres cadres** dans lesquels il vous arrive d'ouvrir, de lire ou d'écouter la Bible ?

☐ Non

33. ☐ Oui  **Si oui, pourriez-vous les préciser ?**

34. Selon vous, la Bible...

- ☐ a été écrite par Dieu.
☐ a été dictée aux hommes par Dieu.
☐ a été inspirée par Dieu et écrite par les hommes.
☐ a été écrite par les hommes sans inspiration divine.

35. Quelles sont vos convictions concernant le contenu biblique ?

	Pas d'accord	D'accord
La Bible ne peut dire que la vérité.	☐	☐
Le contenu de la Bible est vrai mais l'homme le transforme en le lisant.	☐	☐
La Bible doit continuellement être interprétée.	☐	☐
La Bible témoigne d'une grande sagesse humaine universelle.	☐	☐
La Bible donne toutes les vérités.	☐	☐
La Bible est un livre de vieilles histoires sans intérêt.	☐	☐

2.3 A propos du contenu de la foi

36. A propos de la **création du monde**, évaluez ces différentes affirmations sur une échelle de **0 (faux)** à **10 (juste)**.

Ces affirmations me semblent

Fausse

vérité

L'origine de l'univers est une question uniquement scientifique.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les théories (dites du « Big Bang ») qui expliquent l'apparition de l'espace, du temps, de la matière et de l'univers me semblent intéressantes.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Le monde a été créé en 7 journées (telles que racontées dans le premier récit biblique).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les textes bibliques et les modèles scientifiques se situent sur des terrains différents.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

37. Est-ce aussi **votre avis** ?
 sur une échelle de **0 (ce n'est pas mon avis)**
 à **10 (oui, c'est mon avis)**. Non À mon avis Oui

Les modèles scientifiques à propos de l'origine de l'univers (notamment l'explication à partir d'un « Big Bang » initial) m'ont été présentés en classe (cette année ou les années précédentes, dans un ou plusieurs cours). 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Je me sens capable d'expliquer en quelques minutes l'un de ces modèles scientifiques à propos de l'apparition de l'espace, du temps, de la matière et de l'univers. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En raison de mes convictions religieuses ou philosophiques, je suis opposé à ces modèles scientifiques. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les récits de création dans la Bible m'ont été présentés en classe (cette année ou les années précédentes, dans un ou plusieurs cours). 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Au cours de religion, j'ai appris comment analyser ces récits bibliques de création. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Je me sens capable d'expliquer en quelques minutes le contenu, le style et le sens de ces récits bibliques de création. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38. Selon vous, que fête-t-on à Noël ?

39. Si vous deviez représenter la fête de Noël, quels sont les 5 éléments que vous dessineriez certainement ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

40. A propos de Jésus, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?	Non	Oui	Sans avis
Jésus a existé.	☐	☐	☐
Jésus est homme.	☐	☐	☐
Jésus est Dieu.	☐	☐	☐
Jésus est sauveur.	☐	☐	☐
Jésus est prophète.	☐	☐	☐
Jésus a été conçu du Saint Esprit.	☐	☐	☐
Jésus est né de la Vierge Marie.	☐	☐	☐
Jésus est l'enfant de Marie et de Joseph.	☐	☐	☐

41. En une phrase, qu'est-ce que la résurrection selon vous ?

42. A propos de la mort et de la résurrection de Jésus, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?

	Pas d'accord	D'accord	Sans avis
Jésus a été crucifié sur la croix.	☐	☐	☐
Jésus est ressuscité et monté au ciel.	☐	☐	☐

43. Etes-vous d'accord avec ces différentes affirmations ?
Et selon vous, les chrétiens sont-ils d'accord ?

	Pour moi		Pour les chrétiens	
	Pas d'accord	D'accord	Pas d'accord	D'accord
Dieu est Père, Fils et Esprit-Saint.	☐	☐	☐	☐
L'Esprit-Saint a été donné aux hommes par Dieu pour les guider vers le bien.	☐	☐	☐	☐
Dieu pardonne tous nos péchés.	☐	☐	☐	☐
Après la mort, chacun aura une vie éternelle.	☐	☐	☐	☐

44. Dans l'Eglise catholique, on célèbre différents sacrements : pouvez-vous les citer ?

-
-
-
-
-
-
-

45. A propos des sacrements en général, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?

	Non	Oui	Je ne sais pas
Les sacrements n'ont aucun intérêt.	☐	☐	☐
Les sacrements ne rendent pas quelqu'un meilleur croyant qu'un autre.	☐	☐	☐
La foi doit aussi s'exprimer par notre corps car nous ne sommes pas de purs esprits.	☐	☐	☐
Ce sont des signes historiques, des paroles et gestes de Jésus-Christ, que les croyants répètent.	☐	☐	☐

47. Comment vous situez-vous par rapport au baptême ?

- ☐ J'ai été baptisé, c'était le choix de mes parents et cela me convient.
- ☐ J'ai été baptisé, c'était le choix de mes parents mais si j'avais pu choisir, je ne l'aurais pas fait.
- ☐ J'ai été baptisé, c'est mon propre choix.
- ☐ Je n'ai pas été baptisé mais je pourrais imaginer demander le baptême plus tard.
- ☐ Je n'ai pas été baptisé et je ne demanderai probablement jamais à l'être.
- ☐ Je ne suis pas baptisé parce que je suis d'une autre conviction.

48.

Un commentaire à ce propos ?

49. Pour moi, le baptême, c'est...

50. A propos de la célébration de l'eucharistie, que pensez-vous de ces différentes affirmations ?

	Pour moi			Pour les chrétiens		
	Non	Oui	Je ne sais pas	Non	Oui	Je ne sais pas
L'eucharistie rappelle le sacrifice de Jésus, le don tout entier de lui-même.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
L'eucharistie est uniquement le souvenir du dernier repas de Jésus avec ses apôtres	☐	☐	☐	☐	☐	☐
La célébration de l'eucharistie est une occasion pour le chrétien de se ressourcer par la parole et de l'engagement de Jésus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lors de l'eucharistie, le pain et le vin deviennent corps et sang de Jésus-Christ.	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Table des matières

Introduction.....	5
Partie 1 - Pédagogie et théologie au cours de religion	10
Chapitre I. Programme du cours de religion catholique : évolution du milieu du 20e siècle à nos jours	10
1. Les raisons d'être du cours de religion	16
1. Programme. Religion (1953).....	16
2. Religion catholique. Programme enseignement secondaire (1982).....	17
3. Programme de religion catholique (2003)	18
4. Évolution.....	20
2. La confessionnalité des élèves et du cours.....	21
1. Programme. Religion (1953).....	21
2. Religion catholique. Programme enseignement secondaire (1982).....	21
3. Programme de religion catholique (2003)	23
3. Le cours de religion catholique aujourd'hui	25
1. Le point de vue des enseignants.....	25
2. Le point de vue des élèves	26
4. La notion de « représentation » au sein des programmes	27
1. Les représentations dans les programmes de 1953 et 1982	27
2. Les représentations dans le programme de 2003	28
Conclusion	35
Chapitre II. Les finalités du cours de religion et ses modèles pédagogiques.....	38
1. La logique existentielle	38
2. Trois modèles pédagogiques.....	39
1. Pédagogie de la corrélation.....	40
2. Pédagogie de la figuration.....	43
3. Pédagogie d'appropriation	46
Conclusions	50
Chapitre III : Enjeux émergents en théologie et pédagogie.....	52
1. Travailler les fondements et les contextes actuels	53

2. Vers une double herméneutique.....	55
Partie 2 - Les jeunes et les représentations religieuses	58
Chapitre I. Les représentations en pédagogie générale.....	60
1. Qu'est-ce qu'une «représentation»?	60
1. Historique du concept de « représentation ».....	60
2. « Représentation » : définition.....	63
2. Le travail sur les représentations en pédagogie générale.....	65
1. Type de pédagogies.....	65
2. Construction des représentations	68
3. Déconstruire.....	69
4. Pour mieux reconstruire	73
Chapitre II. Les représentations en pédagogie religieuse	75
1. Le travail sur les représentations en pédagogie religieuse.....	75
1. Les représentations religieuses	75
2. Vers une maturité de la foi.....	78
3. Les représentations religieuses déficientes	95
4. Déconstruction et reconstruction	99
2. Implications pratiques.....	102
Conclusion	106
Partie 3 – Les représentations religieuses des élèves au cours de religion en Belgique francophone	109
Chapitre I : la question herméneutique au cours de religion	109
1. Le travail de pionnier de René Marlé dans la transmission religieuse	110
1. La question herméneutique selon René Marlé : ses inspirations et son essai de définition	110
2. L'herméneutique en transmission religieuse : transmettre pour comprendre et comprendre pour transmettre	115
2. L'herméneutique en pédagogie religieuse	116
Chapitre II. L'enquête du CRER (2014-2016).....	118
1. Élaboration de l'enquête	118
2. Réalisation matérielle de l'enquête.....	121
3. Dépouillement et analyse des questionnaires	121
1. Question introductive.....	122

2. À propos de Dieu	132
3. À propos de la Bible.....	143
4. À propos du contenu de la foi	149
Partie 4 : Les représentations religieuses à la lumière de Dirk Hutsebaut et de Didier Pollefeyt.....	175
Chapitre I. Les apports de Dirk Hutsebaut en psychologie et en sciences pédagogiques.....	175
1. Les sources d'inspiration de Dirk Hutsebaut	177
1. Gordon Allport.....	177
2. James Fowler.....	179
3. David Wulff	182
2. L'échelle de religiosité post-critique de Dirk Hutsebaut	184
3. Application de l'échelle de religiosité de Dirk Hutsebaut aux résultats de l'enquête	192
1. Le niveau de croyance.....	193
2. La représentation de Dieu	193
3. L'interprétation de la Bible	196
4. La personne de Jésus.....	197
Chapitre II. Les apports de Didier Pollefeyt en sciences pédagogiques et en théologie	202
1. Les inspirations de Didier Pollefeyt.....	202
2. L'approche herméutico-communicative de Didier Pollefeyt.....	204
3. Travail herméutico-communicatif à partir des résultats de l'enquête	213
1. Herméneutique du texte et de la tradition	213
2. Herméneutique du sujet	215
3. Herméneutique du contexte	216
Partie 5 – Déconstruire pour apprendre.....	218
Chapitre I. Déconstruction - reconstruction des représentations au cours de religion.....	218
1. Vers un apprentissage théologique	219
2. Vers une mise en recherche de sens.....	222
3. Principes de mise en œuvre.....	223

Chapitre II. Vers une reformulation des finalités théologiques et des priorités	
pédagogiques au cours de religion.....	226
1. Théologie et pédagogie dans la production d'un langage religieux adapté	227
2. Théologie et pédagogie dans l'espace scolaire de la rationalité	232
3. Théologie et pédagogie dans le champ de la communication.....	238
Conclusion : une méthode pédagogique pour renforcer les finalités du cours de religion	240
Conclusion	245
Bibliographie	248
Ouvrages	248
Articles de collectif	257
Articles de revue	259
Sources internet.....	264
Autre	266
Annexes	267
Annexe 1 : Le champ lexical des représentations dans les programmes de 1953, 1982 et 2003.....	267
Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête à propos des représentations religieuses....	280
Table des matières.....	287