

fraternité ne signifie pas toujours une entente cordiale acquise facilement, ou du premier coup, mais la ferme conviction d'appartenir à une même et unique famille humaine. Le texte romain développe cela en disant : « Le concept d'"amour" en éducation fait directement référence à ceux de "don" et de "réciprocité", dimensions qui fondent l'éducation. Il s'agit de favoriser dans les écoles, entre élèves et enseignants, avec les familles, au sein de la communauté, ce mouvement bidirectionnel d'aller et de retour de l'amour, que nous pourrions schématiser dans le double mouvement de l'amour reçu à l'amour donné, où la réciprocité est comprise non pas simplement dans son résultat final, comme correspondance, mais surtout comme initiative de l'éducateur, appelé à aimer le premier. Il conviendra de reprendre avec courage ces concepts, dans la perspective d'une pédagogie de communion, d'un idéal éducatif qui pousse les éducateurs à être des témoins crédibles aux yeux des jeunes, et qui porte à réfléchir sur le lien crucial et stratégique unissant "amour de l'éducation" et "éducation à l'amour" en tant qu'éléments essentiels et indissociables, par lesquels le regard de l'éducateur et celui de l'apprenant se trouvent réciproquement orientés vers le bien, le respect et le dialogue. » Δ

Henri Derroitte

Professeur à la Faculté de théologie de l'Université catholique de Louvain,
responsable académique du Centre de recherches sur éducation et religions.

Pédagogie du dialogue interreligieux *Le point sur des recherches actuelles*

Au terme de ce dossier, cette dernière contribution aura une mission et un objectif. D'une part, la mission : il s'agit de recevoir avec reconnaissance l'expertise des deux institutions porteuses de ce projet : l'Institut catholique de la Méditerranée avec sa longue tradition de collaboration entre recherche théologique et mise à disposition d'expertises au service des publics enseignants, et le Centre de recherche sur éducation et religions de l'Université catholique de Louvain avec ses travaux et publications sur la plausibilité d'une interrogation religieuse prise en compte dans l'espace scolaire.

D'autre part, l'objectif : sur le vaste thème des relations entre religions, salut, dialogue et éducation, il s'agit de mettre les travaux recueillis en écho avec les autres études et équipes de recherche, nombreuses et stimulantes, qui explorent, peu ou prou, les mêmes terrains. Dans le délicat domaine de l'éducation interreligieuse au sein des sociétés modernes plurielles et complexes, il n'est que trop évident que le croisement de disciplines variées en sciences humaines et religieuses, la découverte de diverses productions d'aires linguistiques multiples, les prises en compte délicates des particularismes culturels locaux,

tous ces éléments contribuent grandement à approfondir l'étude et à en circonscrire les défis essentiels.

Dans le but de nouer cette gerbe et de l'offrir au débat avec d'autres recherches, le dernier article de ce dossier abordera dès lors trois points. Nous verrons d'abord s'il est possible d'identifier des compétences précises à promouvoir dans le chef de celles et de ceux qui exercent des responsabilités éducatives dans la perspective d'un apprentissage à la rencontre et au dialogue interreligieux. Nous chercherons ensuite à identifier deux apprentissages essentiels, deux « grammaires », pour toute démarche éducative interreligieuse. Nous passerons enfin à des réflexions et propositions plus directement méthodologiques. Celles et ceux qui ici et ailleurs sont déjà à l'ouvrage en ces matières ont pu retirer de leurs expériences et de leurs efforts des conseils précieux qu'il est certainement utile de faire passer à destination de celles et ceux qui aujourd'hui et demain se lancent dans cette noble mission d'éducation au dialogue interreligieux au sein de nos cultures.

1. Les compétences générales d'un pédagogue de l'interreligieux

Dans la culture scolaire belge, le recours à la notion de « compétence » est devenu permanent. Tout le cadre officiel, promu par les autorités publiques pour définir les missions de toute école, a fait le choix de privilégier la logique d'acquisition de compétences par tous les élèves, de tous âges, niveaux, sections. S'agissant de l'enseignement religieux scolaire, le Programme appliqué actuellement définit de la manière suivante la compétence : elle est une « Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches :

- savoirs : ensemble d'énoncés propres à une discipline. Le terme "connaissance" renvoie aux savoirs qui ont été appropriés par l'élève ;

- savoir-faire : ensemble de capacités de base à acquérir au fur et à mesure des études et qui seront utilisées pour mettre en œuvre les compétences ;
- 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 »¹.

Dans un style plus littéraire sans doute, le jésuite belge André Fossion définit le terme de la manière suivante : « La compétence est l'aptitude à mobiliser, de manière intégrée, un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) pour répondre au mieux avec imagination, efficacité et responsabilité aux problèmes divers, chaque fois singuliers, que pose la vie »².

Cherchons dès lors quelles seraient les compétences attendues d'un formateur, éducateur et/ou enseignant appelé à traiter du dialogue interreligieux dans nos cultures occidentales pluralistes.

Il faut ici travailler en deux temps, en identifiant d'abord les compétences générales de tout formateur abordant un sujet religieux pour arriver ensuite à distinguer des compétences spéciales, associées à une prise en compte de la diversité interreligieuse de ces sujets.

1.1. La compétence religieuse

Le pédagogue religieux suisse Dominik Helbling, définit la compétence religieuse comme « comme la capacité à apprendre à faire face aux défis liés au monde de la vie » et l'enseignement par compétences dans le domaine des religions comme « un enseignement basé sur des situations qui sont en lien avec l'environnement des élèves et qui en même temps rendent intelligibles la place

1 Programme de religion catholique. Enseignement secondaire. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques, Bruxelles, Licap, 2003, p. 161.

2 André FOSSION, *Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux*, dans Arnaud JOIN-LAMBERT (dir.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, (coll. Haubans, n° 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 22.

de la religion dans le contexte de notre société »³. Partant de ces définitions, il est possible de dessiner le profil des enseignants et des formateurs chargés d'installer cette compétence chez leurs auditeurs.

Quelles seraient ces compétences spécifiques à un éducateur religieux appelé à installer de manière stable et mobilisable ces savoirs, ces aptitudes, ces capacités auprès des publics qui leur seraient confiés ?

Ce sont ici les travaux de Stefan Altmeyer, de l'Institute of Religious Education à l'Université de Bonn, qui pourront nous aider⁴. Il détaille cinq composantes à cette compétence pédagogique de l'éducateur religieux :

- La sensibilité spirituelle : elle consiste à aider à développer la conscience d'un monde intérieur des personnes ;
- La connaissance religieuse et la capacité de raisonnement : elle fait entrer dans la découverte d'un contenu religieux spécifique à une tradition donnée et elle lui applique des cadres interprétatifs ;
- La capacité relationnelle : comme l'expérience religieuse implique une triple rencontre, avec un Dieu, avec soi-même et avec les autres, la compétence religieuse sensibilise aux enjeux des relations personnelles ;
- La capacité d'action : la dimension religieuse chez une personne dépend de conditions sociales et culturelles et elle conduit à des comportements et des réflexions. Dès lors, la compétence religieuse aide la personne à situer contextuellement son expérience religieuse, à la communiquer de manière équilibrée et à en dégager des implications (actions) ;

3 Dominik HELBLING, « Kompetenzfördernde Aufgabenkultur in Religionskunde », dans ZFRK/RDSR, t. 3, 2016, p. 34-47 et ID, « Religiöse Kompetenz und Lebenswelt », dans Religionspädagogische Beiträge, t. 53, 2004, p. 55-58.

4 Voir en particulier Stefan ALTMAYER, « Competences in inter-religious learning », dans K. ENGBRETSON, M. DE SOUZA, G. DURKA et L. GEARON (dir.), *International Handbook of inter-religious Education*, Springer, 2010, Vol. 2, p. 627-640. On pourra aussi voir Andrew WRIGHT, « Language and experience in the hermeneutics of religious understanding », dans *British Journal of Religious Education*, t. 18, 1996, p. 166-180.

- La faculté d'expression : elle aide les personnes à établir une corrélation entre leur croyance personnelle et les formes religieuses reçues d'une tradition donnée.

1.2. La compétence interreligieuse

S'agissant maintenant de la compétence interreligieuse, une précision s'impose d'emblée. Elle ne sera pas abordée ici comme une alternative à l'apprentissage religieux, mais comme une partie constitutive de celui-ci.

Avant d'aborder directement la compétence interreligieuse, la plupart des auteurs font un détour préalable en regardant avec attention les études portant sur les compétences interculturelles. En effet, ces recherches, nombreuses, et apportant des données non seulement théoriques, recueillent aussi le fruit de multiples recherches-actions, croisent des approches à la fois quantitatives et qualitatives. Au cœur de ce travail préliminaire, on recueille la définition d'une compétence interculturelle : « La compétence interculturelle implique des connaissances, de la motivation et des aptitudes à interagir de manière efficace et appropriée avec des membres de différentes cultures »⁵.

Plusieurs essais très stimulants méritent d'être rapportés et présentés brièvement. C'est sur la base de cette définition qu'un déplacement est fait vers la compétence interreligieuse.

On peut par exemple retenir ici la définition donnée par un chercheur, allemand cette fois, Matthias Vött, qui avance en reprenant les trois volets de l'approche interculturelle : les connaissances, la motivation et les aptitudes à

5 Richard L. WISEMAN, « Intercultural Communication Competence », dans W. B. Gudykunst & B. Mody (dir.), *Handbook of international and intercultural communication*, 2^e éd., Thousand Oaks, Sage, 2004, p. 207-224, ici p. 208. Voir aussi Diler ABA, « Towards an Intercultural Communication Competence Tool for Academic Mobility Purposes » dans *Journal of intercultural communication*, t.39, 2015 à lire sur le site : <http://www.immi.se/intercultural/nr39/aba.html> (consultation du 11 mars 2021).

interagir⁶. Il va ainsi diffracter la définition de la compétence religieuse en trois volets et huit sous-compétences :

- Au sein de l'aspect connaissance, qui consiste bien sûr dans l'acquisition des informations, sont comprises les deux sous-compétences de la « conscience de soi » (connaître correctement les valeurs et les croyances que l'on tient pour siennes) et celle de la mise en garde contre des représentations prématurées sur les autres traditions religieuses ;
- Pour les aspects motivationnels, sont évoquées les deux sous-compétences de l'empathie et du respect ;
- Quant aux aptitudes à interagir, elles font l'objet, chez Vött, d'une division en quatre sous-compétences : celle de la tolérance devant des ambiguïtés, celle de ce qu'il nomme « l'auto-divulgaration appropriée », la présentation équilibrée de sa propre position, celle encore de la « flexibilité dans les comportements » et finalement celle de la métacommunication.

Prenons aussi connaissance des travaux de Stephan Leimgruber, enseignant-chercheur expérimenté de l'Université de Munich, formé notamment à l'Université catholique de Louvain⁷. Dans son livre sur l'apprentissage interreligieux, il distingue :

- Les aspects de la connaissance : percevoir, connaître et comprendre le contenu des autres religions, les croyances et les comportements, notamment en apprenant à les recevoir via des témoignages et via des documents, écrits, textes fondamentaux ;
- Le volet du respect des expressions des autres religions ;
- Et finalement, les aspects des attitudes comportementales qui font l'objet de deux compétences : celle de l'aptitude à la communication et celle de l'apprentissage à se rencontrer et à agir ensemble à la poursuite d'objectifs communs.

6 Matthias VÖTT, *Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog*, Frankfurt-am-Main, Lembeck, 2002.

7 Stefan LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen*, Munich, Kösel Verlag, 2007.

2. Deux suggestions à évaluer de manière critique

On l'a dit, le nombre de publications en matière de pédagogie interreligieuse s'accroît véritablement. Dans les divers continents, issues de diverses religions, nées dans des contextes parfois fort éloignés les uns des autres, ces propositions se répètent parfois ; certaines sont plus originales, nous semble-t-il.

Nous allons ici présenter deux suggestions qui demanderaient à être estimées avec acribie ; les résumer n'équivaudra pas à les approuver forcément : elles doivent encore subir les obligations d'une critique multidirectionnelle. Nous les rapportons conjointement car elles ont entre elles un grand point commun : elles se présentent comme des « grammaires » de l'interreligieux.

2.1. Bouchard et la grammaire du religieux

Professeure au département de science des religions à l'UQUAM (Université du Québec à Montréal), Nancy Bouchard accompagne depuis plusieurs années la recherche autour des transitions vers un cours commun d'« éthique et culture religieuse » pour les établissements scolaires du Québec. Elle est spécialiste de l'éducation éthique et morale.

Son approche du phénomène de la diversité religieuse est associée à sa définition de la mission de l'école. Dans un cadre scolaire, aborder les religions suppose de dépasser trois niveaux d'insuffisance. Il n'est pas question de se contenter de donner mission à l'école de fournir des connaissances sur les religions. Il faut montrer aux élèves que la dimension religieuse traverse l'héritage culturel de l'humanité. Sans enseignement sur la religion, une société se condamne elle-même à ne plus comprendre des pans entiers de notre monde. Mais c'est aussi insuffisant parce qu'une juxtaposition des différentes visions du monde ne permet pas de saisir les relations et parfois les contradictions que les religions ont les unes avec les autres. C'est enfin insuffisant parce que cette approche est dé-responsabilisante. Il faut donc bien situer les enjeux éducatifs

d'un enseignement religieux : il s'agira nécessairement d'une approche raisonnée, mais aussi d'une démarche qui participe au développement de l'individu, en l'éduquant à son humanité, en lui apprenant à comprendre, à vivre ensemble : « si la religion peut être reconnue comme horizon de sens, elle est aussi, dans les sociétés pluralistes, un enjeu en terme de coexistence : la connaissance des références religieuses dans une société pluraliste faite de métissages culturels devient une exigence éthique, voire une exigence citoyenne »⁸.

Approuvant la réforme gouvernementale qui instaure un cours d'« éthique et de culture religieuse » au Québec, renvoyant ainsi une approche confessionnelle de la religion hors du cadre scolaire, elle refuse que l'enseignement de la culture religieuse se limite à une litanie d'informations sur les croyances et coutumes religieuses. On n'aboutira dans cette logique qu'à de la juxtaposition de différences qui resteront insurmontables et qui donnera à bon compte l'illusion de la tolérance et de l'intelligence éducative.

Nancy Bouchard plaide donc pour un pôle intégrateur qu'elle désigne comme une « grammaire du religieux »⁹ : le défi de l'enseignement n'est pas seulement de faire droit à la reconnaissance de spécificités religieuses, mais encore de les articuler les unes aux autres et de les situer dans un ensemble plus large. Sa grammaire serait donc, au plan intellectuel, l'apprentissage d'une langue commune permettant « la traductibilité de ses langages les uns dans les autres. Concrètement, il faudra faire admettre à chaque tradition que sa langue n'est pas la seule, qu'elle doit s'ouvrir à d'autres cadres de référence. La méthodologie à adopter invite à un recours aux catégories qui, en sciences des religions, permettent de saisir les phénomènes religieux : rites, mythes, tabou, rituel... C'est cette forme d'intelligence de la religion que l'école doit fournir pour comprendre, écrit-elle, « que les traditions religieuses sont choses humaines »¹⁰. Elle prévoit que ce type d'approche relativisera les croyances

8 Nancy BOUCHARD, *Éthique et culture religieuse à l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 12.

9 *Idem*, p. 21.

10 *Idem*, p. 22.

religieuses, mais qu'elle ne les invalidera point. Ce n'est pas parce qu'un voyageur découvre qu'un autre peuple parle une langue différente de la sienne qu'il nourrira un complexe vis-à-vis de sa langue maternelle et qu'il l'abandonnera. Mais il cessera d'imaginer que le monde entier parle la même langue que lui.

2.2. Marín i Torné et la grammaire de l'hospitalité

Dans l'ouvrage collectif rapportant les travaux de recherche du pôle euroméditerranéen du réseau « Religions et cultures » de la Fédération internationale des universités catholiques (FIUC), le philosophe catalan Marín i Torné développe quant à lui la notion de grammaire de l'hospitalité.

Pour lui, la pédagogie interreligieuse a une capacité de révélation : « L'irruption d'un autre différent de moi me dispose à être réceptif et à être préparé aux demandes qu'on m'adresse »¹¹. Et dès lors, la pédagogie interreligieuse doit faire des efforts pour créer ce qu'il nomme une « grammaire de l'hospitalité », à savoir une attitude de prévenance et de diligence qui manifeste bien le « dynamisme d'une rencontre qui ne peut être que personnalisée ».

La notion d'hospitalité indique la conviction constitutive d'appartenir à la même famille humaine : l'étranger est reçu comme un membre de la maison.

Sur le plan pédagogique, cette grammaire de l'hospitalité invitera à voir le dialogue comme « la raison anamnétique », comme « mémoire de l'autre » : elle invite à formuler une réponse qui est en elle-même une exigence personnelle. « Répondre, c'est se faire responsable des autres, s'offrir comme hôte permanent. (...) Dans ce sens, le vrai dialogue transforme entièrement notre vie,

11 Francesc-Xavier MARÍN I TORNÉ, « Les défis d'une éducation interreligieuse », dans Jean-Marc AVELINE (dir.), *Sur le chemin de l'autre. Éduquer au dialogue interreligieux en Méditerranée*, Marseille, Publications Chemins de Dialogue, 2010, p. 195-205, ici p. 202.

nous fait sujets d'une réceptivité et d'une générosité émouvantes auxquelles nous sommes incités »¹².

Cette ouverture, cette porte ouverte, cet accès libéré vers des mondes différents, tout cela constitue les fruits de ces démarches. Dialoguer, c'est se reconnaître en permanence en « dette » avec autrui ; il y va, chez Marín i Torné, d'une exigence éthique.

3. Réflexions pour une action

Dans le but permanent de rendre compte en les croisant avec les travaux communs des équipes de Marseille et de Louvain-la-Neuve, cette dernière section met en exergue des travaux d'autres chercheurs qui, sur notre préoccupation de favoriser des apprentissages interreligieux, ont apporté des recommandations et des réflexions déterminantes, aux implications méthodologiques évidentes. À nouveau, nous donnons donc la parole à ces tentatives, issues de plusieurs pays occidentaux.

3.1. Les exigences rappelées par Michel Fédou

Le jésuite français Michel Fédou aime présenter le dialogue interreligieux dans sa complexité, sans en mésestimer les difficultés et les questionnements incessants¹³. S'agissant de l'approche pédagogique, il met en évidence deux critères, apparemment éloignés l'un de l'autre et pourtant, nécessairement liés : ceux de l'humanité et des particularités.

¹² *Idem*, p. 203.

¹³ Voir notamment Michel FÉDOU, *Les religions selon la foi chrétienne*, coll. « Théologie », Paris, Cerf, 1996, p. 87-104 ou encore, « La rencontre des religions : un piège, une impasse ? » dans *Catéchèse*, n° 128, 1992, p. 65-71.

M. Fédou juge qu'il ne faut pas transiger dans l'approche des religions avec le critère de l'humain : il s'agit d'être attentif à la manière dont telle religion honore ou non les valeurs essentielles de l'humanité, à commencer par la liberté religieuse. Sans vouloir imposer des critères éthiques occidentaux qui auraient prééminence sur toute l'étendue de la planète, il est question de vérifier comment les religions parlent de l'égalité entre tous les humains, de l'engagement pour les plus pauvres ou encore de la préservation de la nature.

Le second critère est celui du respect des particularités. On a souvent tendance à simplifier et à catégoriser, d'une religion à l'autre, au sein même des religions. Mais, explique Michel Fédou, il y a de fortes particularités, notamment régionales qu'il faut accepter de percevoir : l'islam iranien n'est pas l'« islam noir », la manière de vivre sa foi chrétienne dans le Sud de l'Italie diffère de celle du Nord, etc.

3.2. Mondésir et la co-construction

Au Québec, Lindbergh Mondésir a défendu récemment une thèse de doctorat sur l'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique. Il y compare notamment les pratiques dans deux collèges, l'un au Burkina Faso et l'autre au Québec¹⁴. Dans cette thèse et dans d'autres publications du même auteur, on trouve la notion de co-construction.

Ce terme est d'abord appliqué au domaine théologique proprement dit. L. Mondésir opte pour un dialogue direct entre théologiens de traditions religieuses différentes : il y va alors de la capacité de tous à formuler et à recevoir des réactions en vue d'autres logiques théologiques.

¹⁴ Lindbergh MONDÉSIR, *L'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique: enjeux et perspectives théologiques*, Université de Montréal, thèse de doctorat en théologie pratique, 2019, 411 pages. Et du même auteur, « Les implications de la théologie interreligieuse dans l'éducation au dialogue interreligieux », dans *Science et Esprit*, t.72/3, 2020, p. 369-390.

Mais il élargit ensuite ses propos à l'éducation au dialogue interreligieux. Il veut permettre « la mise en commun de la pensée théologique de chacun des acteurs impliqués dans le processus éducatif. Il deviendra alors possible, d'une part, d'impliquer des acteurs d'appartenance religieuse différente dans l'élaboration du projet éducatif »¹⁵, dans le choix des thématiques à traiter en vue de la formation des jeunes au dialogue, et d'autre part, de recourir aux apports variés et riches des positions théologiques des traditions religieuses en présence.

Il s'agit autrement dit de mettre des partenaires en dialogue, de reconnaître à chacun un rôle et un engagement en vue de la transformation des mentalités, dans une démarche de co-construction.

3.3. Veale Smith et le respect de l'autre

Terminons cette brève évocation de travaux complémentaires à ce dossier par l'évocation des travaux de l'Américaine Barbara Veale Smith, formée au Boston Collège¹⁶. Ses suggestions méthodologiques, somme toute fort consensuelles, ont l'avantage d'être formulées dans une logique interrogative, renvoyant les questions au discernement de ses lecteurs.

Elle rappelle que l'éducation interreligieuse ne peut pas se faire dans l'isolement. C'est en se rapprochant, en découvrant comment les autres vivent et pratiquent leur foi que le respect naîtra réellement.

L'éducation à l'interreligieux nous pousse simultanément à approfondir notre propre tradition, avec une double perspective : celle de se former à pouvoir rendre correctement compte de notre propre tradition et celle d'en admettre également les erreurs commises. Elle précise aussi : « Lorsqu'il

¹⁵ Lindbergh MONDÉSIR, « Les implications de la théologie interreligieuse dans l'éducation au dialogue interreligieux », *art. cit.*, p. 385.

¹⁶ Barbara VEALE SMITH, « Encountering the Other and deepening in Faith », dans *Religions Éducation*, t.91, 1996, p. 562-567.

enseigne à un groupe d'étudiants issus de diverses croyances, l'enseignant ne rendra pas service à tous les étudiants s'il se contente d'établir des points communs. L'enseignant rendra un mauvais service à tous les élèves s'il ne met l'accent que sur les points communs, en les réduisant en quelque sorte au « plus petit dénominateur commun ».

Au final, elle interpelle tous les éducateurs religieux appelés à travailler dans un contexte pluraliste. Jusqu'où doit aller le respect des « autres » ? Comment la logique interreligieuse va-t-elle questionner les habitudes anciennes d'un enseignement classique, monoreligieux ? Elle donne des illustrations : faut-il intituler, par exemple, une séquence de cours sous l'appellation de « Morale catholique » ? En contexte pluriel, ne serait-il pas opportun de parler plutôt de « Visions du monde dans les religions » ? Autre exemple : même si un professeur d'un cours confessionnel peut estimer qu'il doit insister et valoriser sa tradition religieuse, pourrait-il le faire en présence d'élèves de diverses traditions ? Est-ce manquer de respect pour les élèves diversement croyants que de « favoriser » une des religions, que ce soit celle du professeur ou celle liée à la confessionnalité de l'établissement scolaire ?

Mot de conclusion

Le sujet de la pédagogie interreligieuse est donc devenu si vaste que nous avons sans arrêt l'impression de l'effleurer seulement. Mais de contributions en contributions, d'articles en comptes-rendus, une évolution des approches est advenue. L'évidence de l'urgence d'un repositionnement des logiques de l'enseignement du religieux, de la posture de l'éducateur religieux face à des réalités plurielles, tout conduit à s'investir avec une large ambition au service de toute la pédagogie du religieux. Δ

Chemins de Dialogue - 57

Éducation et dialogue interreligieux

Hommage à Pierre Fournier

Liminaire

Patrice Chocholski

Éducation et dialogue interreligieux

Introduction

Christian Salenson

Christologie et pluralisme religieux

Eric Gaziaux

L'identité par le dialogue dans la différence

Lieven Boeve

Dialogue, conviction et spiritualité

Ignace Berten

Dialogue, salut, révélation : en quoi le dialogue interconvictionnel et interreligieux s'inscrit-il dans une démarche de salut ?

Geoffrey Legrand

Comment poser correctement la question théologique du salut chrétien ?

François Durand

Le dialogue : un lieu de salut

Dennis Gira

Défis du dialogue interreligieux dans le monde scolaire

Dominique Santelli

Le dialogue de l'expérience spirituelle

Marie-Laure Durand

De l'expérience du silence à la parole partagée

Diane du Val d'Eprémèsnil

Pédagogie du dialogue interreligieux. Le point sur des recherches actuelles

Henri Derroitte

Études

La crise et après ? Inventer un nouvel art de vivre

Christian Salenson

Repères bibliographiques

Une plongée dans les mythes hindous et un voyage au cœur de la Bhagavad Gîtâ

Agnès Gros

Recensions

CdD 57 - VI-2021
ISSN : 1244-8869



Revue semestrielle
20 €

acdd@icm13.com

57

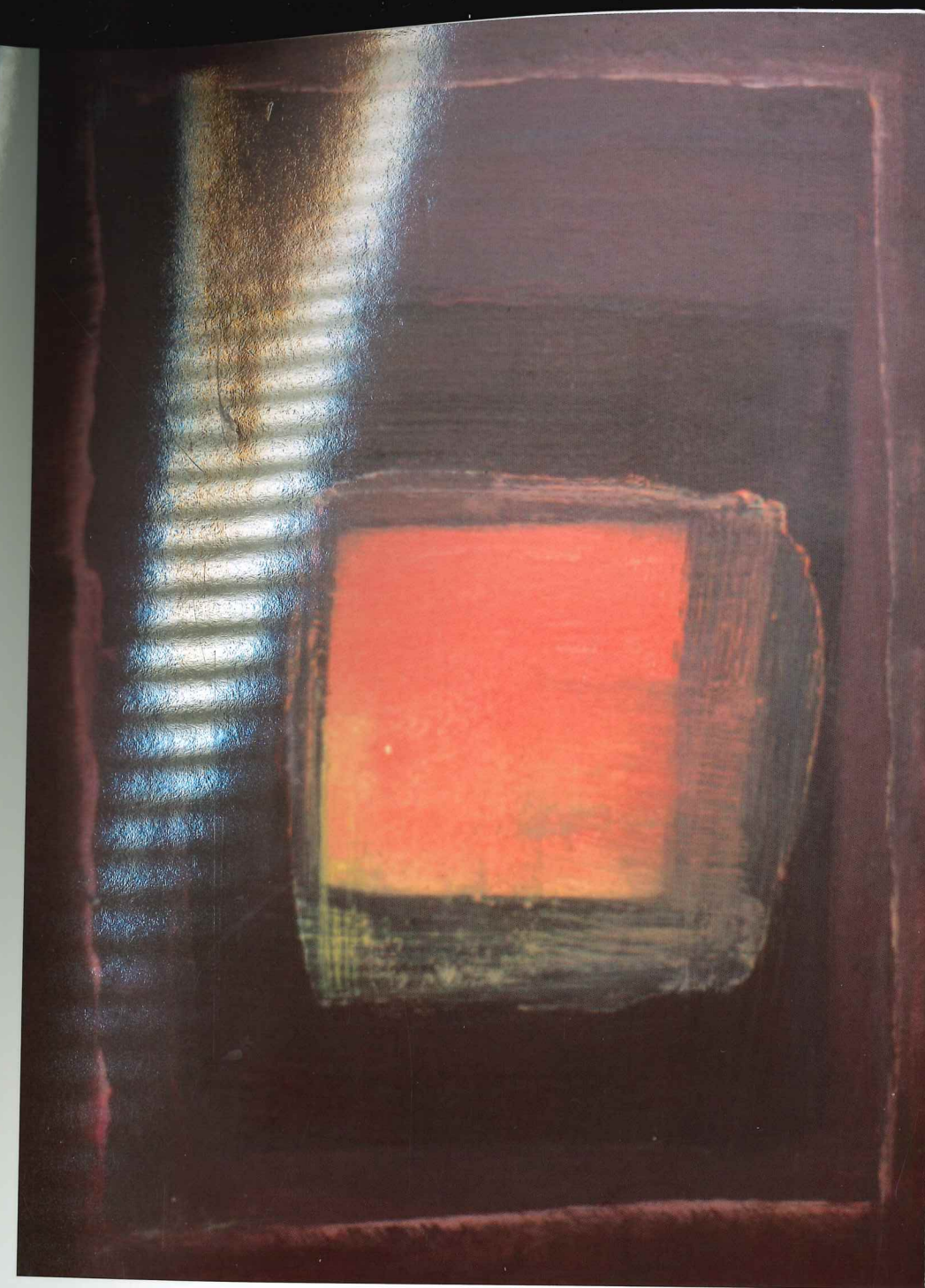
57

Éducation et dialogue interreligieux

Chemins de Dialogue



Chemins de Dialogue



Éducation et
dialogue interreligieux

Sommaire

<i>Hommage à Pierre Fournier, 1948 - 2021</i>	
Patrice Chocholski	11
<i>Liminaire</i>	
Éducation et dialogue interreligieux	13
Christian Salenson	15
<i>Introduction</i>	
Eric Gaziaux	19
<i>Christologie et pluralisme religieux</i>	
François Durand	47
<i>Comment poser correctement la question théologique du salut chrétien ?</i>	
Dennis Gira	61
<i>Le dialogue : un lieu de salut</i>	
Geoffrey Legrand	77
<i>Dialogue, salut, révélation : en quoi le dialogue interconvictionnel et interreligieux s'inscrit-il dans une démarche de salut ?</i>	
Diane du Val d'Eprémèsnil	95
<i>De l'expérience du silence à la parole partagée</i>	
Marie-Laure Durand	111
<i>Le dialogue de l'expérience spirituelle</i>	
Ignace Berten	121
<i>Dialogue, conviction et spiritualité</i>	
Lieven Boeve	137
<i>L'identité par le dialogue dans la différence</i>	
Dominique Santelli	161
<i>Défis du dialogue interreligieux dans le monde scolaire</i>	
Henri Derroitte	175
<i>Pédagogie du dialogue interreligieux. Le point sur des recherches actuelles</i>	
Études	189
Christian Salenson	191
<i>La crise et après ? Inventer un nouvel art de vivre</i>	
Repères bibliographiques	213
Agnès Gros	215
<i>Une plongée dans les mythes hindous et un voyage au cœur de la Bhagavad Gîtâ</i>	
<i>Recensions</i>	231