
Construire du sens au cours de religion

Les apports de Jean Ladrière et Adolphe Gesché pour une théologie
critique de l'enseignement religieux

Thèse réalisée par Diane du Val d'Eprémèsnil

Promoteur

Henri Derroitte

Lecteurs

Benoît Bourguine

Walter Lesch

Bert Roebben

Année académique 2018-2019

Doctorat en théologie

APPRIVOISER

I. Introduction

Genèse

Ce travail de recherche doctorale s'enracine dans un constat empirique lié à une *praxis* : le métier d'enseignante, que j'ai exercé six années durant, à la Communauté Scolaire Sainte-Marie de Namur, en dispensant le cours de religion à travers tous les degrés du secondaire – et plus particulièrement chez les plus âgés. Je notai dès mon entrée en fonction une réticence généralisée à aborder le texte biblique, voire les questions religieuses, qui était peut-être due à mon inexpérience en ces matières, ma formation initiale étant la philosophie. Néanmoins, je constatai, avec l'évolution de ma pratique, que l'ancrage d'une question de sens dans un certain type d'approche (philosophique) éveillait plus aisément l'enthousiasme des élèves pour la question et permettait une meilleure amorce des propositions émanant de la religion.

Ce qui fut décisif et sans appel fut ma découverte des procédés de communauté de recherche philosophique, qui animaient même les élèves les plus rétifs à toute proposition éducative, qu'il s'agisse de religion ou de l'ensemble des matières scolaires. Soudain ils participaient à la discussion et, une fois accrochés, leur intérêt pour le parcours plus théorique qui suivait ne faiblissait guère, si du moins ils étaient assurés que leur activité de prédilection reviendrait tôt ou tard. À la fois stupéfaite et heureuse de ces résultats, j'ai souhaité les systématiser dans une recherche qui pourrait, espérons-le, avoir un impact positif et transformateur sur les pratiques au cours de religion.

En effet, une recherche en théologie pratique implique une série de transformations : certes, un renouvellement de la pratique étudiée elle-même pour les acteurs concernés par le retour de propositions concrètes sur leur terrain, *a minima* une transformation dans la vision qu'ils en ont ; mais aussi et surtout une conversion du chercheur lui-même, ce qui s'est produit avec ce travail de thèse. Le plan et la direction générale ont été assez vite dressés, mais les découvertes et les intuitions qui ont surgi en route, après avoir suscité l'étonnement, ont peu à peu modifié mon regard sur la pratique, déplaçant les priorités ou la place à accorder aux différentes pièces du puzzle. La conversation silencieuse avec les écrits des théologiens, des philosophes et des pédagogues qui ont nourri l'étude a d'une certaine façon fait office de communauté de recherche, alors que nous nous répondions mutuellement pour ensemble construire un savoir qui fasse sens, rejoignant ainsi la proposition énoncée par le titre : « construire du sens au cours de religion ». Sens qui peu à peu a jailli du sein de la thèse, avec des accents nouveaux et une cohérence renforcée entre les axes qui me semblaient avoir le plus de chance de remplir cette fonction : l'articulation entre la philosophie et la théologie, entre la construction et la transmission de sens au cours de religion. Car le postulat de cette recherche doctorale est le suivant :

aujourd'hui, il est toujours possible de travailler les questions de sens de la vie avec des jeunes en classe, par la mise en place d'un dispositif spécial qui allie philosophie et religions, ainsi que les actes de construction et de transmission de sens, que nous allons parcourir tout au long de ces pages.

Contextualisation du propos

Une question universelle en un lieu spécifique

Les questions du sens de la vie pourraient sembler très contextuelles et liées à une époque et à une culture donnée. En effet, ne pourrions-nous envisager que s'interroger sur le sens est un luxe qui vient quand les questions de la survie, de la sécurité, de la liberté de parole et d'action sont déjà acquises ? Que les questions de sens sont spécifiques à un certain type de société ? Un exemple très concret vient illustrer à propos une certaine universalité de ces questions. Le CRER¹ a mené en 2015 une enquête auprès de 1 600 élèves du secondaire supérieur en Belgique francophone, publiée par la suite². À l'été de 2017, je me suis rendue en Colombie pour en présenter les résultats en différents lieux académiques et scolaires, entre autres au collège *Bravo Paez*, situé dans les quartiers sud de Bogota, banlieue défavorisée s'il en est. Le but était de rencontrer des jeunes et d'échanger avec eux au sujet des résultats de notre enquête et du sens de la vie. Les seize élèves de treize à dix-sept ans étaient enthousiastes et ont répondu très spontanément aux questions posées, avant de comparer leurs dires à ceux des élèves belges. Il s'est avéré que leurs réponses étaient étonnamment similaires. Les mêmes sujets les interpellaient, ils avaient des désirs identiques d'amour, de famille, d'amitié et d'aventure qui apportaient un surplus de sens à leur univers, pourtant combien différent de celui des jeunes Belges³. Ces jeunes, à l'avenir précaire, étaient habités par les mêmes questions que les adolescents francophones interrogés par le centre louvaniste, ce qui a renforcé ma

¹ Le CRER ou Centre de Recherche Éducation et Religions est un centre affilié à l'Institut de recherche « Religions, Spiritualités, Cultures, Sociétés » de l'UCL, dirigé par le Pr Henri Derroitte. Pour plus d'informations, voir la page suivante : <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/rscs/crer.html> (consulté le 24 mai 2019).

² Henri DERROITTE et Diane DU VAL D'EPREMESNIL (éds), *Un cours de religion pour quoi. Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017. Les auteurs sont les suivants : Diane d'Eprémesnil pour l'introduction et la première partie, intitulée « Le sens de la vie » ; Vanessa Patigny pour « Les représentations religieuses » ; Henri Derroitte pour « Les jeunes et leur cours de religion » ainsi que pour la conclusion ; Cécile Possoz et Geoffrey Legrand pour « Comprendre et aborder la diversité » ; Thierry Scipteux comme coordinateur de l'enquête et de la lecture des résultats. D'autres membres du CRER ont apporté leur aide pour le traitement de certaines données (Pierre Mansion, Laurent Miller, Christine Germain).

³ Il semblerait qu'un tiers ou la moitié des onze jeunes filles risquent dans les quatre années suivantes de tomber dans la prostitution, car il y a très peu d'espoir, très peu d'issue pour ces jeunes. Quant aux garçons, il est plus que probable qu'ils soient enrôlés dans les gangs qui font rage dans ces quartiers.

conviction de la plausibilité d'une recherche approfondie sur les questions de sens en éducation religieuse.



Les élèves de Bogota, si enthousiastes à répondre aux questions de sens

Nous pouvons deviner au vu du précédent paragraphe que cette thèse considère l'adolescence et non l'enfance, même si des auteurs qui se sont interrogé sur les questions de théologie ou de philosophie avec les enfants y seront conviés. L'âge du public visé par ce travail est celui des répondants de l'enquête du CRER, entre 15 et 18 ans, voire un peu plus jeune ou un peu plus âgé, mais pas beaucoup plus. Néanmoins, le programme proposé pourrait aisément s'étendre à toutes les années du secondaire de l'enseignement en Belgique francophone, cadre géographique de ce travail. D'autres acteurs concernés sont les enseignants du cours de religion catholique, pour qui des propositions concrètes de formations initiale et continue agrémenteront le chapitre final (impliquant ainsi les universités et les responsables du cours).

Choix relatifs au domaine d'étude

Le cadre disciplinaire de la recherche présentée en ces pages est à situer en théologie pratique, et plus spécifiquement dans la branche de la didactique de l'enseignement religieux, les didactiques se définissant comme « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires »⁴. Les savoirs dont nous traiterons extensivement et exclusivement relèvent de la philosophie et des religions, tandis que les savoir-faire visent principalement les habiletés développées dans la pratique des communautés de recherche.

Un autre type de classification, très proche, renvoie ce travail de thèse à l'éducation chrétienne, et plus spécifiquement à la transmission de la foi, qui comprend tant la

⁴ Yves REUTER, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (troisième édition actualisée), Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2013, p. 65.

catéchèse que l'enseignement religieux⁵, qui est évidemment compris très différemment en fonction de son lieu d'insertion géographique et temporel (cours confessionnel, cours catéchétique, sciences des religions).

Mes auteurs de référence, représentants éminents des savoirs convoqués, seront Jean Ladrière et Adolphe Gesché, un philosophe chrétien et un théologien en amour avec la philosophie. Dans un travail qui traite de philosophie et de théologie, il fallait des auteurs de chaque domaine qui nourrissent de préférence un intérêt personnel pour la discipline de l'autre : le dialogue n'en serait que plus fécond. Tous deux louvanistes, ils connaissent le contexte belge et même si le cadre scolaire est une préoccupation qui leur est mineure, ils s'y réfèrent de loin en loin à travers certains articles. En tout cas, qu'ils soient au fait de l'environnement général de notre travail est un avantage certain.

Jean Ladrière a investigué en profondeur les mécanismes occultes ou manifestes de la raison, tout en ayant pour horizon final une perspective plus vaste. En effet,

« La compréhension n'apparaît pas comme un but en soi, mais comme une étape devant conduire à une forme de vie. Par son intégrité, sa quête rejoint ainsi la profondeur existentielle des philosophies de la Grèce antique, dont Pierre Hadot a récemment rappelé qu'elles consistent en un choix de mode de vie plus qu'en une adhésion à un système intellectuel. Le choix privilégié de Ladrière est celui de raison (*Logos*), que la modernité reprend à l'antiquité grecque. Notre philosophe ne cesse d'en défendre l'ambition contre les réductions de type rationaliste ou scientiste »⁶.

Ladrière nous permettra de penser l'articulation entre les rationalités philosophique et théologique, mais aussi de revenir au sens premier de philosophie comme recherche de sagesse et pratique ancrée dans le concret de la vie, associant raison et foi comme structures fondant l'existence même. Le philosophe louvaniste articule la question du sens avec les rationalités contemporaines, autorisant une certaine compréhension de la rationalité comme quête de sens⁷. Philosophe passionné par la théologie, il navigue d'une discipline à l'autre, tout en restant philosophe mais toujours « suscité par l'horizon de la théologie chrétienne. De la philosophie à la théologie et de la théologie à la philosophie, sans séparation ni confusion, l'œuvre de Ladrière apparaît comme le terrain d'un dialogue exemplaire entre les deux disciplines »⁸, pain bénit offert à quiconque souhaiterait ancrer une thèse dans une articulation juste entre les deux

⁵ Marcel VIAU, « Les actes fondateurs de la théologie pratique », dans Gilles ROUTHIER et Marcel VIAU (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 245-246.

⁶ Benoît BOURGINE, « La rationalité théologique selon Jean Ladrière (1921-2007) », dans Guy ZÉLIS (éd.), *Les intellectuels catholiques en Belgique francophone aux 19^e et 20^e siècles* (Collections de la Faculté de philosophie, arts et lettres de l'UCL), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2009, p. 341.

⁷ En effet, « la présence de la vie du sens est donc de l'ordre de la finalité pour la raison ». *Ibid.*, p. 343.

⁸ *Ibid.*, p. 345.

domaines. Plus fondamentalement encore, Ladrière interviendra dans notre parcours épistémologique de la notion de sens, posant les bases de l'édifice à venir.

Adolphe Gesché complètera un volet plus philosophique par des lieux théologiques pour penser le sens que le cours de religion se proposerait d'explorer. Ses analyses fines du contexte actuel étayeront également moult propos. Gesché prend pour point de départ la condition humaine, tout en ouvrant à la possibilité de penser un excès pour aboutir à une pensée achevée, qui ne limite pas l'homme à ce qu'il est. « Dieu » est un mot qui peut encore donner à penser aujourd'hui, à tous, croyants et non-croyants, clé essentielle pour le cours de religion.

Un atout majeur de Gesché pour notre propos est la primauté de la quête de sens dans sa démarche, « qui laisse une large place à la liberté, à la créativité, à l'invention et à la sensibilité particulière de celui ou celle à qui il s'adresse »⁹, qu'il soit croyant ou non-croyant. Cet espace de liberté proposé au lecteur est extrêmement inspirant pour un cours de religion adressé à un public pluriel : Gesché aborde les thèmes centraux de la foi chrétienne, les fait vibrer pour son lecteur, sans lui imposer sa vision, il propose, il suggère, il informe, il ouvre les yeux, il fait grandir. Tant ses écrits que la structure même de son œuvre ont enrichi notre travail.

Les théologiens Henri Derroitte et Bert Roebben sont des références majeures dans de nombreux passages de ce travail. Leurs analyses de la pratique des enseignants et de la posture juste à adopter nous seront d'un grand secours, ainsi que leur connaissance fine du contexte éducatif belge.

Citons par surcroît les apports d'Henri Bergson sur les catégories du clos et de l'ouvert, tant dans la religion que dans l'éducation ; de Paul-André Giguère sur les dimensions d'une foi qui grandit ; de Jean-François Gosselin dont la thèse éclaire les notions de crédibilité d'une idée, celle de Dieu en l'occurrence ; de Pierre Hadot sur la philosophie comme mode de vie ; de Matthew Lipman sur les communautés de recherche philosophiques, associé à Mathieu Gagnon et Michel Sasseville ; de Raimon Panikkar sur l'ultime et le silence ; de Paul Ricœur sur le récit ; de Paulo Rodrigues pour sa thèse remarquable, qui éclaire de nombreux points de l'œuvre de Ladrière ; enfin, de Sherry Turkle sur les nouvelles technologies et la conversation. Tous, fructueux auteurs qui enrichissent encore ces pages.

⁹ Jean-François GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien. Pour une apologétique du désir. Crédibilité et idée de Dieu dans l'œuvre d'Adolphe Gesché*, Paris, Cerf, 2014, p. 259.

Plan de la thèse

Apprivoiser

Un préambule à notre travail s'emploiera à poser les jalons nécessaires à la recherche. Il inclut outre la présente introduction la présentation des fils rouges de la thèse et les indications méthodologiques qui se veulent guider le travail. Les deux premiers chapitres nous conduisent ainsi à la première étape de notre raisonnement, qui vise la contextualisation et la compréhension du cadre dans lequel nous évoluons.

Comprendre

La seconde section, qui suit directement le préambule, renvoie à la compréhension du contexte de la thèse, sur lequel nous appuyons nos propositions. Elle comprend trois chapitres, le premier centré sur la notion de sens, le second sur le milieu extra-scolaire de l'adolescent, le troisième sur le cadre dans lequel est implanté le cours de religion, avec les défis soulevés par ces éléments contextuels.

Un parcours épistémologique de la notion de sens est d'abord proposé au lecteur, précieuse boîte à outil qui éclairera la suite de nos investigations. Les axes suivants sont envisagés, et tout d'abord, le lien au langage. Le sens se loge dans la signification des mots, et après une définition du terme même, nous étudierons les façons dont sens et langage s'articulent, ce dernier nous intéressant plus particulièrement de par le lien intime qu'il entretient avec l'existence et l'action, qui se dévoilent dramatiquement quand les pathologies du sens prennent le dessus. Sens et existence se révèlent en outre à la lumière de la narrativité : « L'homme est en quête de son identité : qui suis-je ? Il ne lui suffit pas d'exister, il veut savoir *ce qu'il est*, sans quoi il ne se comprend pas et manque le sens de son existence »¹⁰. Une enquête des rapports entre sens, identité et récit nous retiendra quelques instants. L'être humain est constitutivement en besoin de sens et donner sens à son environnement ainsi qu'aux histoires qu'il traverse fonde le socle de son être au monde.

Il est une façon très spécifique de donner sens qui nous rend plus humain. C'est la question de l'ouverture, développée par Henri Bergson qui distingue le clos et l'ouvert comme des dimensions présentes en chaque individu, mais aussi en toute société et s'y articulant à des degrés divers¹¹. L'on peut parfois favoriser un comportement « clos », mais aussi se laisser emporter par un élan enthousiaste dans le sens de l'ouverture, qui est liberté, élan de joie et d'amour pour la création tout entière et qui entraîne l'âme bien au-delà d'elle-même. Cet élan d'ouverture n'annule pas le clos,

¹⁰ Adolphe GESCHÉ, *Le sens* (Dieu pour penser VII), Paris, Cerf, 2010 [2003], p. 49.

¹¹ Henri BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion* (Quadrige), Paris, PUF, 2003 [1932].

l'inné, mais le prolonge, tout en l'inspirant à toujours se dépasser¹². Le Christ est le point ultime de l'ouverture et Gesché et Ladrière seront des interlocuteurs privilégiés pour aborder la question du sens à partir de cette dernière catégorie, par l'examen de lieux du sens à l'interface de la culture et du christianisme. Un bref examen de l'ineffable, ainsi qu'une analyse des rapports entre sens et foi clôtureront ce premier parcours.

L'environnement extra-scolaire des adolescents mérite de s'y attarder le temps d'un chapitre. Leur monde est-il réellement ouvert à une quête du sens ? Le règne de l'utile, du consommable et du fonctionnel, la gratification instantanée, l'expérience vide des communications virtuelles, la dispersion frénétique font que cette question n'est plus évidente aujourd'hui. Néanmoins, le besoin de donner sens à sa vie est toujours prégnant, même s'il n'est plus perçu comme tel.

Nous étudierons en premier lieu le contexte religieux de l'adolescent contemporain. Confronté à un véritable supermarché religieux qui aligne côte à côte dans ses rayons spiritualités douteuses, gourous du bien-être et traditions religieuses dans leurs formes plus ou moins originales, le jeune se trouve parfois bien en peine de choisir entre l'une et l'autre voie, en admettant qu'il y trouve un intérêt. Ayant la plupart du temps grandi dans un milieu areligieux, il est tolérant sans forcément se sentir concerné. Néanmoins il s'interroge sur son monde et nourrit des espoirs pour demain, comme le montrent des enquêtes nationales et internationales récentes. Entre pluralisme et relativisme, entre fondamentalisme et indifférence, il peut lui être difficile de se situer.

La pauvreté des mythes actuels n'est pas faite pour nourrir ses aspirations. La consommation à outrance, la dictature des marques qui imposent des modèles auxquels il faut se conformer pour tous ensemble être différents, font des ravages dans l'arène scolaire. La star médiatisée règne en maître et pousse plus encore à se conformer aux images véhiculées par les médias. La société fournit ainsi un bien pauvre prêt-à-penser, et l'adolescent se trouve parfois bien en peine d'écrire un récit de sa vie qui lui appartienne en propre. De plus, de nouveaux paradigmes dans la communication et le divertissement ont fait surface en ce début de XXI^e siècle. Ils sont liés à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et s'il est évidemment possible d'en faire usage sans se perdre soi-même, ils entraînent néanmoins de nouveaux modes du parler et du lire, qui peuvent encourager des tendances au repli, à l'hyper-spontanéité, et jusqu'à une gestion différente de l'émotion, qui ne vaut que lorsqu'elle est instantanément partagée. Les jeux en ligne sont immensément populaires et leurs mondes virtuels parfois bien plus séduisants

¹² Une remarque similaire concernerait l'éducation religieuse : nous estimons que la religion n'annule pas la citoyenneté mais la prolonge, lui donnant une envergure que celle-ci serait bien en peine de déployer par elle-même si elle laisse de côté une partie de la vocation intégrale de l'homme (son rapport au mystère et à la transcendance).

que la « vraie vie ». Ces technologies peuvent être source d'un profond malaise pour leurs usagers.

Les adolescents d'aujourd'hui sont sujets à l'angoisse. Beaucoup se sentent insécurisés devant un futur incertain, car il est probable qu'ils vivront moins bien que leurs parents. Ils craignent que malgré leurs études ils ne trouvent pas d'emploi, que la faim et la pollution ravagent la planète de leur vie d'adulte, et les discours ambiants ne sont pas faits pour les rassurer. Les systèmes politiques, économiques et administratifs sont trop complexes et génèrent un sentiment d'impuissance, tant chez les jeunes que chez leurs aînés. Pour gérer ce désarroi, l'on se perd dans une immédiateté sans lendemain, on consomme et on jette, mais il arrive aussi de sombrer dans le fondamentalisme. Dans un tel contexte, il est crucial de ranimer l'espérance.

Il importe bien entendu d'examiner le cadre scolaire dans lequel vient s'inscrire le cours de religion et qui rythme la vie des élèves. À la lecture de certains auteurs, il s'avère que l'enseignement traverse une crise, déjà annoncée dans les années 1960 et qui atteint un apex aujourd'hui, où il arrive que le sens même de l'école soit remis en cause. L'éducation postmoderne fait face à de nombreux défis mais compte aussi beaucoup d'échecs, ce qui pose la question même d'une possibilité de transmission. Pour exemple, les nouveaux médias privilégient l'instantanéité et le bruit perpétuel (sons et images confondus) aux dépens de la profondeur et du silence qui stimulent la créativité, mais aussi d'un temps plus mesuré qui permet une communication réelle. Ces nouveaux modes du vivre et du communiquer se répercutent sur l'enseignement. Le contexte scolaire belge présente des caractéristiques propres qui seront également mentionnées en ces pages. Quant à l'enseignement catholique, il est aujourd'hui confronté à des défis de taille, tout comme le cours de religion, auxquels ce travail entend répondre, même modestement.

Nous dresserons un état des lieux du cours de religion avant d'aborder la question du sens traitée dans le programme du cours, point focal qui conditionne toute recherche à mener en classe avec les élèves. Les enseignants se revendiquent de la question du sens, mais peut-être pas avec l'intensité désirée par le programme. Du côté des élèves, nous pouvons déjà relever que 72 % des élèves interrogés estiment que le cours de religion aborde les questions du sens de la vie, tandis que les discours des religions ne font pas forcément sens pour eux, ce qui pose la question de leur expression et de la place d'une parole croyante dans la société.

Clarifier

La troisième section interroge les articulations suivantes tout en les croisant : construire et transmettre, philosophie et théologie. Elle s'ouvre sur le sixième chapitre, qui considère deux modes du philosopher que nous pourrions croiser avec nos concepts du construire et du transmettre. Le plus classique dans l'enseignement est l'étude de l'histoire de la philosophie assortie du travail par les textes et des contenus

à investiguer, mais depuis un siècle de nombreux pédagogues prônent une approche visant le développement d'habiletés de penser et la construction de concepts, qui s'intègre aisément dans la perspective scolaire de la construction de sens au cours de religion. L'enquête menée par le CRER montre clairement que les élèves souhaitent travailler la philosophie en classe, mais quel mode du philosopher choisir et comment réhabiliter une certaine forme de transmission, malheureusement salie par un certain discours ambiant ?

C'est l'occasion de revendiquer un retour à la définition originelle de la philosophie comme quête de sagesse, qui semble plus que pertinente aujourd'hui, surtout dans l'étude des questions de sens. Pierre Hadot et la notion d'exercice spirituel nous permettent de nous relier à ces pratiques, tandis que Paul-André Giguère et les dimensions de la foi qu'il développe peuvent servir de cadre pour une structure cohérente de l'enseignement de la philosophie, tant dans un mouvement de construction que dans un effort de transmission.

Nous avons tenu à introduire cette section par une approche des pratiques philosophiques, et ce pour la raison suivante. L'axe de la construction de sens tel que développé à partir de ce point de la thèse renvoie explicitement à la pratique des communautés de recherche, même s'il est bien entendu possible de construire du sens à partir d'un matériel transmis. Or, la littérature la plus abondante traite des communautés de recherche philosophiques, que nous avons prises comme point de départ pour développer notre proposition d'un travail en communautés de recherche pour la théologie et les religions. En effet, même si ces dernières se pratiquent de façon informelle en de nombreux lieux, elles sont moins explicitement thématiques dans les publications à disposition. Il nous a donc semblé plus aisé de présenter en premier lieu le travail de la communauté de recherche philosophique et d'articuler ce premier binôme (philosophique) de construction et de transmission de sens, avant de modéliser la communauté de recherche théologique et de travailler à son articulation avec les ressources des religions et de la philosophie.

Le chapitre suivant resserre les liens entre travail philosophique et travail théologique, en posant à la suite de Gesché l'idée de Dieu comme proposition pour penser adressée à tous les publics, en montrant comment jouer de sa crédibilité et de sa désirabilité pour des élèves du secondaire, sans négliger la question de l'intelligibilité du langage de la foi. Ensuite, Gesché et Ladrière nous permettront de délimiter clairement les rationalités à l'œuvre pour la philosophie et la théologie, montrant comment la philosophie a approché les contenus de la foi chrétienne, qui pourrait ainsi se faire le préalable d'un christianisme présenté comme ce « supplément d'âme »¹³ dont le monde a tant besoin aujourd'hui tout en satisfaisant aux impératifs de la raison. L'œuvre de Ladrière examine la possibilité d'une rencontre réflexive entre la raison et le christianisme, qui porte en lui-même l'exigence de sa propre intelligibilité.

¹³ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 330.

Néanmoins, il importe de cerner au plus près la césure radicale entre révélation et raison, afin de les articuler sans erreur ni confusion des ordres de rationalité, car de cet acte fondateur dépendra la validité de toute tentative d'alliance philosophico-théologique ultérieure.

La question des communautés de recherche théologiques est abordée ensuite, avec cinq principes axiaux du dialogue au cours de religion, dressés par Henri Derroitte¹⁴, qui structureront notre présentation. La question du dialogue interreligieux en classe sera brièvement abordée dans ce chapitre. Notons dès à présent que communauté de recherche philosophique et communauté de recherche théologique ne fonctionnent pas tout à fait avec les mêmes présupposés, qui sont liés aux rationalités des disciplines concernées, à leur rapport à l'autorité d'une tradition ou à une vérité revendiquée. Ces développements nous amèneront à différentes façons de « faire théologie » avec des jeunes, pour revenir sur le fait de la transmission et la question du bagage spirituel, religieux et théologique de l'enseignant et des élèves. Un apprentissage qui transforme les acteurs du cours en profondeur est encouragé, par un travail libératoire des questions de sens.

Dans le huitième chapitre, nous insistons sur l'importance de bien choisir la question de départ à tout parcours au cours de religion, avant d'entamer une investigation sur le rapport de la théologie au monde et au sens en compagnie d'Adolphe Gesché. Dans son ouvrage sur le sens, le théologien louvaniste développe cinq thèmes, correspondant aux cinq chapitres du livre, qui sont autant de lieux de croissance des questions de sens. Ces lieux se croisent avec bonheur avec des attitudes pédagogiques développées par Bert Roebben¹⁵ qui les révèlent et les magnifient, postures que nous présenterons au fil d'étapes présentées comme des stations d'un pèlerinage au cœur du sens.

Le premier poste envisagé est la liberté, sans laquelle il est impossible d'envisager l'apparition du sens, que nous associerons à la pensée. Gesché distingue la liberté comme conquête et émancipation (politique, de conscience) : c'est la liberté de penser par soi-même. Mais la liberté est aussi essence, qui définit l'humain comme liberté reçue, et existence, comme l'essence à s'approprier pleinement. Le cours de religion viendrait s'insérer au creux de ce parcours d'existence, pour en indiquer des clés. Identité et imagination sont ensuite associés, l'identité, qui pose la question du sens de notre être même et l'imaginaire comme source de renouvellement du sens et capacité à écrire sa propre histoire. Ensuite vient le couple de l'espérance et de la sagesse, suivi des questions de la destinée et de l'héritage. Nous ajouterons un dernier lieu qui sera celui du silence, indispensable abîme d'où émane toute parole,

¹⁴ Henri DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone* (Haubans 6), Bruxelles, Lumen Vitae, 2013, p. 241.

¹⁵ Bert ROEBBEN, *Seeking Sense in the City* (Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 62.

tout concept, et où les autres lieux de sens prennent source et puisent leur vitalité. Ces assertions sont à mi-chemin entre une partie plus conceptuelle et analytique de la thèse et les premières propositions pour le terrain de la salle de classe.

Faire évoluer

La partie finale de la thèse se veut un retour à la pratique, avec tout d'abord la notion de compétence revisitée en fonction de nos catégories, se superposant au programme actuel, avec une proposition de compétences spécifiques au sens. La salle de classe est ensuite envisagée comme lieu théologique innovant et prometteur, en correspondance avec ce qui fonde l'enseignement catholique et en réponse aux défis qui lui font face, mais aussi au contexte religieux et sociétal dans lequel sont insérés nos élèves, s'adressant à leurs insécurités et au nouveau monde virtuel qui s'est superposé à l'ancien, créant des ponts pour permettre aux jeunes de s'enraciner plus profondément dans un terreau solide pour aller plus loin. La formule du pape François dans la vidéo de la Congrégation romaine sur l'enseignement catholique, à l'occasion des cinquante ans de *Gravissimum Educationis*, est significative¹⁶ : éduquer, c'est comme marcher, avec un pas dans la zone de sécurité, un pas dans la zone à risque. Rester dans la zone de sécurité freine le développement de la personne tandis que séjourner constamment dans la zone à risque peut s'avérer très dangereux. Retrouverait-on là la tension exprimée entre les concepts du transmettre et du construire qui traversent notre travail ? Ce qui est transmis comme base dans laquelle plonger nos racines pour ensuite construire ensemble, et s'élancer vers le ciel et tous les possibles.

Nous adressons ensuite la formation des professeurs de religion. La question qui se pose en fin de parcours se formule ainsi : une formation purement académique suffit-elle à former des enseignants générateurs d'espoir¹⁷ ? N'y aurait-il pas moyen d'imaginer d'autres pratiques, qui leur permettraient de construire ensemble ce qu'ils vont développer avec leurs élèves, mais aussi de développer cette fibre spirituelle qui seule les rendra réellement aptes à faire advenir l'espérance ? Heureusement,

« La plupart des enseignants actuellement en fonction conçoivent leur cours de religion comme un lieu éducatif au service de la construction de sens chez les élèves, comme un lieu éducatif qui permet aux jeunes de se questionner sur leur existence, sur leur manière de vivre et de concevoir leur avenir, comme un lieu éducatif qui les aide à s'intégrer dans la société actuelle en y développant toutes leurs possibilités et toute leur humanité »¹⁸.

¹⁶ Capsule vidéo de la CONGREGATIO DE INSTITUTIONE CATHOLICA, *Educating amid the Challenges*, 2015. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://vimeo.com/271858624> (consulté le 2 mai 2019).

¹⁷ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 12.

¹⁸ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 92.

Une proposition de formation élaborée à partir des axes de notre travail viendrait articuler les disciplines philosophiques et théologiques avec les pôles de la transmission et de la communauté de recherche, avec en sus une proposition offerte à la liberté de chacun pour aller plus loin sur son propre chemin de sens.

Enfin, il est essentiel de garder à l'esprit que :

« L'enseignement prépare la société de demain. Que c'est lui qui forme les hommes qui auront à se débattre, à trouver un emploi, à le garder, à y briller, à inventer de nouvelles entreprises, à mener une meilleure politique, à se faire entendre de leurs citoyens, et qui prépare ses concitoyens à juger librement et clairement sans se laisser aller au gré des phrases toutes faites, du langage de bois et des propagandes qui les menacent aujourd'hui de partout »¹⁹.

S'attacher à équiper le professeur de religion d'un bagage conséquent, mais surtout, l'aider à « être » un peu plus, n'est-ce pas la meilleure façon de le préparer à sa mission ?

¹⁹ Jacqueline DE ROMILLY, *Le Trésor des savoirs oubliés* (Le Livre de Poche), Paris, Éditions de Fallois, 1998, p. 12.

Remerciements

Avant d'embarquer mon lecteur dans les méandres de cette recherche doctorale, j'estime indispensable de rendre hommage à ceux grâce à qui elle a finalement pu voir le jour. S'il n'y avait qu'une seule page à retenir de ma thèse, ce serait celle qui vient. Je voudrais dès lors citer les personnes suivantes :

Mon promoteur, Henri Derroitte, pour son soutien sans faille, sa clairvoyance, son amitié, les portes qu'il a ouvertes, la confiance qu'il m'a témoignée. Les mots me manquent pour lui exprimer toute ma reconnaissance ;

Les membres de mon comité, Benoît Bourguine et Walter Lesch, pour les cours et les dossiers de lecture qu'ils m'ont donnés et qui m'ont permis d'« entrer en théologie » plus sereinement ; mais aussi pour le temps passé à parcourir ce travail ;

Bert Roebben, pour des livres aussi stimulants que son enthousiasme à se saisir des questions d'éducation religieuse, pour les riches échanges à travers le monde ;

Paulo Rodrigues, pour ses conseils éclairés, sa gentillesse, sa lucidité, mais aussi pour, ayant parcouru ce chemin avant moi, m'en avoir indiqué les écueils et les points d'attention, du début à la fin ;

Thierry Sclipteux, pour son incroyable travail avec l'enquête du CRER, mais aussi tous les membres du centre de recherche, pour la très fructueuse collaboration qui s'ensuivit à l'occasion de l'analyse et de la mise en forme des données ;

Philippe Cornu, pour les riches échanges et découvertes, bouffées d'air frais durant ces années de thèse ;

André Wénin, pour son accueil dans le « groupe biblique » du mardi, source d'inspiration pour ma communauté de recherche biblique et à partir des religions ;

Michel Desmedt pour l'introduction aux communautés de recherche philosophiques à la façon de Lipman et le généreux partage de ses intuitions ;

Ghislaine Moucharte pour sa relecture sans concession ;

Plus globalement, tous ceux qui m'ont soutenue à la Faculté : professeurs, personnel administratif et de la bibliothèque, assistantes, chercheurs, de près ou de loin, par un sourire, une aide concrète, des conversations, des rires, un soutien, une marque de sympathie dans les moments plus difficiles ;

Mes proches et ma famille, pour leur patience et la confiance dans ma capacité à faire aboutir ce projet.

La bienveillance de tous a donné sens à de nombreux moments où celui-ci semblait avoir déserté ma vie. Toute ma gratitude est adressée à ces grandes âmes.

II. Mise en œuvre

Nous souhaitons, dans ce second chapitre, remplir nos devoirs de chercheuse en présentant la méthodologie appliquée, un aperçu des recherches qui rejoignent notre propos ainsi qu'un état de la question, dans lequel il s'agira de préciser les fils rouges qui guident ce travail. En effet, nous travaillons à partir d'une interrogation, qui est celle de la possibilité d'une construction de sens avec des jeunes au sein d'un cours de religion catholique, interrogation qui est en même temps liée à une pratique. Toutes les modalités liées au travail du sens ne conviennent pas, mais il en est qui sollicitent l'intérêt d'une majorité d'élèves, voire une mise en route de leur propre cheminement de sens. Pour clarifier notre hypothèse, nous pouvons la formuler dans une perspective de construction de sens entendue comme une pratique dialogique en classe, qui ne peut être séparée d'une transmission de contenus aptes à enrichir la vie du sens des élèves en présence. Nous estimons intéressant d'y associer les apports de la philosophie et de la théologie, qui viendront s'articuler aux deux pôles de la construction et de la transmission.

À partir de la définition de notre problématique et de ses axes principaux (nos fameux fils rouges), nous avons pu poser des choix en termes de méthodologie et de corpus, que nous allons exposer dans ce chapitre.

La question du sens en éducation religieuse se pose dans de nombreux lieux et notre travail n'est pas le premier à l'investiguer, la question s'est donc posée de savoir s'il existe par ailleurs des recherches et des problématiques similaires à celles développées dans ce travail. Certes, nous rencontrons des similitudes, des recherches sur le sens et l'éducation religieuse, des articles traitant de philosophie et de théologie avec les enfants¹, pléthore d'écrits sur la philosophie sous forme de communauté de recherche à la façon de Lipman², qui nous seront extrêmement précieux. Cependant, même si nous pensons que la présente recherche pourrait être d'application en d'autres lieux et, probablement, sous des modalités à adapter au contexte, l'axe repris ici est tellement spécifique que nous ne pourrions trouver quelque publication qui y corresponde exactement. Un cours de religion confessionnel à la mode belge (francophone), ouvert au pluralisme et affichant nettement une orientation existentielle n'aborde pas la question du sens comme le ferait un cours de religion catholique dispensé dans un lycée catholique privé français, qui serait beaucoup plus confessant, ou un cours de religion multireligieux comme il s'en donne dans les écoles publiques

¹ Par exemple, dans la compilation de Gertrud IVERSEN, Gordon MITCHELL et Gaynor POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009.

² Nous avons fait le choix de nous limiter aux publications de Lipman lui-même et des auteurs qui ont pris le relais de ces pratiques en francophonie, laissant de côté l'abondante littérature anglophone.

de Grande-Bretagne, qui ne le serait pas du tout. Si nous y ajoutons l'exigence de marier la philosophie et les ressources des religions, nous réduisons encore le champ des correspondances, surtout si nous allions à cela le travail des communautés de recherche pour les deux disciplines. Enfin, fonder notre propos sur des écrits de Jean Ladrière et d'Adolphe Gesché (que l'on ne travaille généralement pas pour des questions liées à la didactique de l'enseignement religieux, même s'ils sont auteurs de quelques articles sur la question ou à l'adresse des enseignants³) restreint tellement ce champ que nous pouvons affirmer sans crainte de nous tromper qu'il n'existe pas de doublon de cette recherche doctorale, même en germe ou en phase d'accomplissement dans d'autres universités.

Avant d'entrer dans le vif du sujet et d'aborder la méthodologie, précisons encore ceci : nous avons fait le choix, pour obtenir un texte plus harmonieux et plus uniforme, de traduire nous-mêmes certains extraits d'articles ou de livres insérés en citation pour les présenter en français. Le lecteur en sera informé quand le titre auquel renvoie la note en bas de page est indiqué dans une autre langue (essentiellement l'anglais)⁴. Certaines expressions sont également indiquées dans la langue d'origine quand la traduction francophone peine à rendre le sens exact qu'a voulu signifier leur auteur.

Méthodologie

Commençons par énoncer le postulat initial de la recherche doctorale présentée en ces pages, qui est celui d'une anthropologie théologale à la façon de Gesché :

« L'anthropologie théologale met en évidence qu'il existe dans l'homme des structures de capacité salvifique qui le rendent capable de recevoir un don venant de Dieu : celui de la communion avec lui. Cette anthropologie de destinée théologale, qui permet à

³ Pour Gesché, relevons les articles suivants, peu nombreux : Adolphe GESCHÉ, « Réflexions théologiques sur le cours de religion », dans *Humanités chrétiennes* 32 (1988), p. 195-211 ; Adolphe GESCHÉ, « L'enseignant et l'énigme », dans FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CATHOLIQUE, *L'enseignement supérieur face à l'homme et l'Évangile. Les disciplines, les pédagogies et l'organisation : véhicules de valeur*, Bruxelles, F.N.E.Su.C., 1990, p. 141-152 ; Adolphe GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », dans Camille FOCANT (éd.), *L'enseignement de la religion au carrefour de la théologie et de la pédagogie. Actes du colloque organisé pour le 50^e anniversaire de l'Institut Supérieur des Sciences Religieuses de l'Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 28 avril 1993* (Cahiers de la Revue théologique de Louvain 26), Louvain-la-Neuve, Publications de la Faculté de Théologie, 1994, p. 17-60.

Trois articles également pour Ladrière, sur les 616 qu'a écrit le grand homme : Jean LADRIÈRE, « Quelques notes sur l'enseignement en Occident », dans *Cung Hoc* (1955), p. 10-12 ; Jean LADRIÈRE, « Rôle des enseignants par rapport à la mission ecclésiale de l'Université catholique », dans *Au cœur de l'Université catholique : le corps professoral, xvii^e Assemblée générale de la Fédération Internationale des Universités Catholiques (F.I.U.C.), Toulouse (France), du 1^{er} au 6 septembre 1991*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 1991, p. 77-81 ; Jean LADRIÈRE, « Comment concevoir l'enseignement secondaire ? », dans Jean LADRIÈRE, Ferdinand LAMBERT et Édouard MASSAUX (éds), *Former des enseignants chrétiens*, Louvain-la-Neuve, UCL Commission de l'enseignement du conseil académique, 1984, p. 7-23.

⁴ Une rare exception à cette règle vient dans quelques pages, à la fin de la section méthodologique : l'anglais a été conservé pour garder la saveur de l'expression.

l'homme de s'éveiller à sa vocation suprême, est une anthropologie ouverte à un "excès", à une finalité suscitant le désir et qui propose à l'homme le moyen d'achever la construction de sa destinée »⁵.

Cette conviction qui nous anime éclaire le travail qui suit. Comment, faute d'y croire et laissant de côté tout ce qui touche au sens ultime d'une vie, prétendre travailler les questions de sens avec des jeunes ? Cela concerne l'ensemble des possibilités offertes à une existence humaine, y compris et surtout une possibilité de salut. De ce point de vue, il nous a semblé essentiel de nous embarquer dans un projet de thèse qui considère la proposition de l'idée de Dieu pour penser⁶ comme bonne et pleine de sens pour tous les élèves, même pour les jeunes qui ne se sentent nullement concernés par ces questions.

Il en découle que la structure de la thèse repose sur un programme d'étude énoncé par Ladrière, qui insiste sur l'importance d'envisager l'humain dans sa globalité tout en soulignant l'intérêt d'une alliance entre philosophie et théologie pour mener la recherche.

« La tâche d'une université catholique est peut-être d'organiser avec plus d'efficacité le dialogue entre la théologie et les autres champs de recherche, spécialement la philosophie. Et cela d'abord en vue d'élaborer un diagnostic adéquat de notre situation culturelle présente, ensuite d'interpréter ce diagnostic du point de vue d'une raison élargie s'ouvrant elle-même à la perspective apportée par la foi, et enfin, de réinterpréter, sous l'éclairage donné par cette perspective, les significations positives émergeant du monde construit. Ce serait là une contribution à la venue d'une nouvelle culture : les créations de la raison opératoire y seraient réellement assumées dans une forme de vie plus adéquatement accordée à l'intégralité de la vocation humaine »⁷.

⁵ Paulo RODRIGUES, « L'homme », dans Benoît BOURGINE, Paulo RODRIGUES et Paul SCOLAS (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 294.

⁶ Titre de la collection qui réunit les grands titres de Gesché : « Dieu pour penser », dont la proposition fera l'objet de passages ultérieurs, et ce pour une raison majeure : « En proposant *Dieu pour penser*, le théologien belge cherche essentiellement de nouvelles voies pour mettre les immenses ressources spirituelles de l'héritage chrétien au service des humains d'aujourd'hui, croyants ou incroyants ». Jean-François GOSSELIN, « La pensée et l'œuvre d'Adolphe Gesché. Repères et clés d'interprétation », dans *Theoforum* 44 (2013), p. 129. Nous espérons que la proposition de cette thèse rencontre et prolonge les vœux du théologien louvaniste.

⁷ Jean LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 2004, p. 55. En écho, nous souhaitons citer Gesché : « L'Université catholique, parce que catholique, répond à une attente, celle d'un monde en quête d'une identité de transcendance. Elle répond à une tâche d'aujourd'hui, et qui lui est propre, en assumant cette reprise des finalités. Elle le fait selon son ordre : (re)découvrir, déployer et manifester l'intelligibilité de la transcendance (philosophie et théologie) ; montrer, désigner et échanger les signes de cette transcendance au sein de l'immanence ». Adolphe GESCHÉ, « Le monde écoute la foi », dans Roger GRYSOON (éd.), *Nature et mission de l'université catholique. Actes du colloque organisé par la Faculté de Théologie pour l'éméritat de Mgr Massaux (Louvain-la-Neuve, 25 avril 1986)* (Cahiers de la Revue théologique de Louvain 17), Louvain-la-Neuve, Publications de la Faculté de Théologie, 1987, p. 65.

Ce programme se rapproche des quatre tâches énoncées par le théologien nord-américain Richard Osmer, qui guident la recherche en théologie pratique⁸. Une première tâche empirique de description permet de discerner différents modèles et dynamiques dans le cadre de situations particulières ou de contextes plus généraux. La tâche suivante est interprétative, qui explique ces schémas et qui pour les comprendre teste des modèles scientifiques ainsi que des théories anthropologiques ou psychologiques. Ces deux points correspondent au diagnostic de la conjoncture culturelle requis par Ladrière. La troisième tâche est normative et spécifique à la théologie, mais elle comporte également une dimension éthique car le sujet de prédilection de la théologie pratique est l'humain. Ce travail normatif et éthique de la théologie est celui de la raison élargie chère au philosophe louvaniste⁹. Enfin, Osmer décrit la tâche pragmatique, qui permet d'influer positivement sur la situation étudiée, ou pour reprendre les mots de Ladrière de réinterpréter le contexte et d'ouvrir à de nouveaux horizons de pratique.

Si nous relisons la matière de la thèse à la lumière de ces moments, nous nous apercevons que les tâches d'Osmer reprennent les passages suivants. La première étape, empirique, vise l'observation d'une situation donnée, qui recourt à différentes approches des sciences humaines en endossant le rôle de l'expert¹⁰. Il s'agit d'examiner l'environnement dans lequel s'inscrit la recherche, dont les considérations influenceront sur les propositions pour le cours de religion. À cet effet viennent les trois chapitres qui dressent un portrait du contexte de cette étude : le cadre épistémologique (même s'il ne rentre pas dans le cadre défini par le théologien américain, il sert de modèle pour mieux cerner ce que nous entendons par la notion de sens) ; le milieu extra-scolaire des adolescents ; le contexte du cours de religion, qui inclut un examen plus poussé de certains résultats parlants de l'enquête du CRER, sur laquelle nous reviendrons dans quelques lignes.

⁸ Richard OSMER, *Practical Theology. An Introduction*, Grand Rapids/Cambridge, WB Eerdmans, 2008, p. 1-29 : « Introduction. Four Tasks of Practical Theology ».

⁹ La normativité est liée au nom qu'a donné Osmer à sa tâche. Nous ne soutenons aucunement que ce qui découle de ce travail de recherche doctorale ait prétention à une quelconque forme de normativité. Ce qui y est présenté relève plutôt de l'ordre de la proposition théologique : « Il serait bon, à nos yeux, que... » – ce qui est somme toute proche de ce qu'entend Osmer par ce terme dans ce contexte.

¹⁰ Joncheray distingue plusieurs modèles de collaboration entre la théologie et les sciences humaines : expert, conseil et partenaire. Ici, « on demandera aux historiens, sociologues, psychologues d'aider les acteurs de la pastorale à mieux comprendre le monde qui les entoure ainsi que les destinataires du message évangélique. Les sciences humaines joueront alors un rôle d'expertise sur des réalités qu'on veut connaître et transformer ». Jean JONCHERAY, « Théologie et sciences humaines », dans Gilles ROUTHIER et Marcel VIAU (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 175. La véritable partenaire de la théologie dans cette thèse sera la philosophie : « il s'agit vraiment d'un partenariat, dans la réflexion théologique et dans l'action pastorale [...] chacun accepte de transgresser quelque peu les limites de sa discipline pour se considérer comme partenaire du projet commun, sans perdre pour autant ce qui fait l'originalité de son approche propre », p. 176.

L'étape interprétative se penche sur les résultats des observations empiriques pour y discerner les tendances à l'œuvre, qu'il s'agira de prendre en compte par la suite. Des propositions abondent déjà dans les chapitres précédemment mentionnés, mais également dans les chapitres ultérieurs, où les éléments du contexte viennent interroger le travail d'articulation des axes proposés (construction et transmission, philosophie et théologie), qui s'appuie sur ces premières découvertes.

L'étape interprétative croise la tâche dite normative dans ces chapitres. Le sixième, s'appuyant sur ce qui vient d'être mis à jour, réfléchit aux apports de la philosophie dans un cours de religion en proposant une articulation harmonieuse entre le fait de la construction de sens par le biais de la communauté de recherche philosophique, qui servira d'assise au chapitre suivant pour poser les bases d'une communauté de recherche proprement théologique, et d'une façon de faire philosophie qui puisse s'articuler aux richesses des religions. Il importe également de voir comment fonder un cours de religion catholique dans le contexte contemporain, et partir de l'idée de Dieu telle que thématisée par Gesché : proposée à tous, croyants et non-croyants, comme objet d'une pensée des confins, qui puisse être adressée par de multiples champs du savoir humain, est une base fiable pour développer notre propos en asseyant sa crédibilité et en insistant sur sa désirabilité.

Enfin, la tâche pragmatique permettant d'influer positivement sur la situation est amorcée au huitième chapitre, qui fait la transition entre le normatif et la proposition concrète de lieux spécifiques du sens à travailler avec les jeunes à partir d'une question religieuse. Le dernier chapitre dresse un panel de conséquences pour le travail en classe et à l'université : quelles compétences du sens, quel lieu théologique scolaire, quelle inscription du sens dans le projet de l'école catholique mais aussi et surtout quelle formation des enseignants au vu du programme proposé dans ces pages.

Osmer dit de ces quatre moments qu'ils forment un cercle herméneutique, car tout en étant distincts ils s'interpénètrent. Cette interaction et l'influence mutuelle exercée entre ces tâches distinguent la théologie pratique des autres domaines de recherche. Les sciences sociales n'auraient pas recours à la théologie ou à l'éthique pour interpréter leur recherche. Une spirale herméneutique serait d'ailleurs une meilleure image car le retour aux étapes précédentes est constant. C'est d'ailleurs le cas dans ce travail, où les thématiques reviennent régulièrement, enrichies à chaque étape de nouveaux apports pour penser la suite.

Plus fondamentalement encore, le choix d'une méthodologie pose des questions très personnelles : « Qu'est-ce qui m'aidera ? Qu'est-ce qui m'émouvra ? Qu'est-ce qui me guidera »¹¹ ? Le théologien Terry Veling, auteur de leur formulation, se réfère

¹¹ Terry VELING, « Theological Method. A Way of Life », dans Wilhelm GRÄB et Lars CHARBONNIER (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology 7), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 280.

explicitement à l'un des philosophes sollicités par notre travail, Pierre Hadot, pour rappeler que la philosophie dans l'Antiquité était envisagée comme un mode de vie, un chemin, une option existentielle. Oserions-nous ajouter : une quête de sens ? Les éléments du paragraphe qui vient répondent d'une certaine manière à l'interpellation du chercheur australien.

Revenons un instant sur la méthodologie proposée avec la remise du projet de thèse en 2014. Nous y avons repris des attitudes développées par Bert Roebben dans le cadre de l'éducation religieuse¹², que nous thématisons au huitième chapitre et qui sont les suivantes :

- La contemplation et le silence pour laisser advenir l'inspiration ;
- L'écoute et l'ouverture, avec la possibilité de témoigner de ce qui a été perçu ;
- L'imagination, pour ne pas contraindre la pensée dans des limites étroites ;
- La sensibilité, afin de saisir toutes les nuances de la pensée de l'autre, qu'il soit auteur d'un ouvrage ou participant d'une enquête ;
- La passion, qui donnera sens à chaque instant à ce projet de recherche.

Au terme de ce parcours, nous pouvons confirmer que chacune de ces attitudes a donné un certain visage à la recherche. Nous constatons également que le programme de cette thèse, qui articule construction et transmission de sens avec une proposition de silence, rencontre la façon de la mener. De nombreuses lectures, des auteurs enthousiasmants, des conversations et des cours qui ont nourri nos intuitions, transmettant un contenu précieux et plein de sens, ont enrichi ce travail de multiples façons. Des temps de silence ont permis à l'inspiration d'émerger et à un précieux travail de construction de s'ensuivre. Finalement cette partie de la méthodologie se calque sur la proposition de la thèse elle-même.

Ajoutons une dernière posture, celle de l'étonnement, vertu qui est aussi bien l'apanage de la philosophie que de la théologie, « étonnement qui saisit le chercheur devant ce qui n'est pas encore découvert »¹³. Une disposition à se laisser toucher, voire émerveiller par un tournant inattendu de la recherche, une intuition surprenante, lui permet de conserver toute sa fraîcheur, même après quelques années passées à approfondir une même thématique.

Certes, une recherche doctorale est un processus de longue haleine, dont on peine à voir le bout et qui peut générer pas mal de frustrations¹⁴. Une histoire relatée dans un

¹² B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 62.

¹³ Jean-Louis SOULETIE, « S'étonner, chercher, interroger, croire », dans G. ROUTHIER et M. VIAU (éds), *Précis de théologie pratique*, p. 275. L'auteur introduit son thème p. 273 en rappelant que « l'étonnement a, en effet, partie liée au *thaumazein* grec » de la philosophie antique, mais, p. 275, que « l'étonnement est aussi au cœur de l'expérience religieuse de l'homme ».

¹⁴ Estelle PHILLIPS et Derek PUGH, *How to Get a PhD. A Handbook for Students and their Supervisors* (troisième édition), Buckingham/Philadelphia, Open University Press, 2000 [1987], p. 80, qui précisent qu'il est très tentant d'explorer de nouvelles pistes ouvertes par nos investigations, tandis que la question de départ devient plus familière. Les auteurs insistent sur la

ouvrage à destination des futurs écrivains a servi de mantra à l'ornithologue passionnée rédactrice de ces pages. Dans ce livre, l'auteure raconte comment son frère aîné s'était un jour fait rattraper par un devoir sur les oiseaux pour lequel il avait disposé de trois mois et qu'il avait entamé la veille de la remise. Assis à la table de la cuisine, au bord des larmes, le petit garçon était écrasé par l'ampleur de la tâche à réaliser. Leur père se pencha alors sur lui et lui dit : « *Bird by bird, buddy, take it bird by bird* »¹⁵. Cette phrase est revenue chaque fois qu'il arrivait au découragement de poindre au fil des pages : *bird by bird*, page par page, section par section, ne pas embrasser l'ensemble d'un coup mais se concentrer sur la tâche présente. Pour enfin arriver au bout du voyage.

Précisons encore que nous avons fait usage de deux méthodes distinctes dans notre travail, mêlant une recherche très théorique et livresque à des données issues d'une recherche empirique. Le théologien Marcel Viau distingue la recherche purement théorique, qui fait référence aux idées, procède par déduction et recourt à du matériel conceptuel, de la recherche empirique, qui se réfère à l'expérience, utilise le raisonnement inductif et travaille à partir de faits et de données récoltées sur les lieux de la pratique¹⁶. Parallèlement à nos investigations plus spéculatives menées auprès de Ladrière et de Gesché, l'enquête du CRER de 2015, mentionnée dans l'introduction, a fourni un matériel très riche et même si l'apport de données empiriques n'avait pas été envisagé sous cette forme dans le projet de départ, elles se sont avérées être un excellent support pour entendre les voix du terrain¹⁷. Des enquêtes de grande ampleur menées en d'autres lieux¹⁸ ont grandement inspiré les chercheurs du centre louvaniste, tant dans la mise en place du questionnaire que dans l'analyse des réponses. Ces recherches antérieures ont à la fois servi d'inspiration et de garde-fou, car « l'avantage d'utiliser des critères définis par un autre chercheur est que vos résultats ne peuvent être contaminés par la tentation d'infléchir les définitions pour qu'elles correspondent aux résultats espérés »¹⁹. La partie sur le sens nous a été des plus utiles, mais les autres sections ont alimenté avec profit différents passages de ce

discipline, qui permet de ne pas s'écarter de son sujet pour reporter ces pistes passionnantes à l'après-thèse. Ajoutons que les conseils avisés de mes lecteurs lors de l'épreuve de confirmation, abondant en ce sens, m'ont permis de garder le cap sans trop m'égarer.

¹⁵ Anne LAMOTT, *Bird by Bird. Some Instructions on Writing and Life*, New York, Anchor Books, 1994, p. 19. J'ai raconté cette histoire aux étudiants à qui j'ai donné cours d'heuristique et l'un d'eux m'a récemment avoué qu'elle revenait aux moments opportuns de sa propre recherche doctorale.

¹⁶ Marcel VIAU, « La méthodologie empirique en théologie pratique », dans G. ROUTHIER et M. VIAU (éds), *Précis de théologie pratique*, p. 89.

¹⁷ Je voudrais remercier Henri Derroitte, qui lorsque nous avons réfléchi à la structure de cette enquête auprès des élèves du cours de religion m'a proposé de consacrer une section du questionnaire à la question du sens de la vie, ainsi que Thierry Sclipteux, qui m'a encouragée à le faire et assistée dans la rédaction des questions.

¹⁸ Nous les présenterons extensivement dans le ch. V.

¹⁹ Paul COLLIER, *The Bottom Million. Why the Poorest Countries Are Failing and What Can be Done About It*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 18.

travail, et plus spécifiquement les quatrième, cinquième et sixième chapitres, sur les questions des liens aux religions et au pluralisme, du cours de religion (depuis les questions de sens jusqu'au cours de religion idéal) ou de l'apprentissage de la philosophie. Il s'agissait par ailleurs de voir si notre proposition rencontre ou peut rencontrer les désirs des élèves, afin de prendre en compte la réalité et les souhaits du terrain et de ne pas bâtir tout un édifice sur des sables mouvants.

L'intérêt d'associer l'analyse de données des acteurs du cours à une recherche plus conceptuelle rejoint un objectif de premier plan de la théologie pratique, qui est d'« articuler de façon scientifique et critique intuitions théologiques et faits empiriques »²⁰, mais aussi de viser l'établissement de pratiques qui soient « conscientes et critiques de leurs enjeux et de leur fonctionnement, [...] pertinentes, cohérentes et responsables »²¹.

L'ancrage empirique lié à l'usage de l'enquête du CRER est une façon d'enraciner notre propos dans son contexte, qui rejoint le choix des deux auteurs principaux, louvanistes et actifs jusqu'à une période récente. La raison en est que « l'expérience humaine et le langage sont dynamiques, variables, ils changent d'un contexte à l'autre et peuvent être analysés à partir de présupposés divers »²², aussi autant coller le plus possible au cadre de la recherche, qu'il s'agisse de données collectées ou d'auteurs inspirants. Notons ici l'originalité de l'enquête, qui pour la première fois interroge directement le public des cours de religion sur la question du sens de la vie, mais aussi sur leur cours de religion, ses objectifs, ses compétences, ses thématiques et ses finalités, que quelques enquêtes antérieures au programme de 2003 avaient abordé²³, sans pour autant porter aussi loin l'analyse des données, et sans réellement se recouper.

Enfin, pour conclure ces quelques considérations méthodologiques, mentionnons très simplement qu'au-delà de ces balises structurantes, ont beaucoup compté une grande part d'intuition et les conseils salutaires d'amis chercheurs²⁴.

²⁰ Jean-Guy NADEAU, « Une méthodologie empirico-herméneutique », dans G. ROUTHIER et M. VIAU (éds), *Précis de théologie pratique*, p. 225.

²¹ *Ibid.*, p. 226.

²² Arnaud JOIN-LAMBERT, *Entrer en théologie pratique* (Cours universitaires), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2018, p. 49.

²³ Philippe BOULET et al., *Le cours de religion dont ils rêvent. Enquête auprès de 860 élèves de l'enseignement secondaire de l'État dans les Provinces de Namur et de Luxembourg*, Louvain-la-Neuve, 1980 ; Danièle RUQUOY, « Jeunes et religion. 1 500 élèves s'expriment », dans *Informations*, numéro spécial 10e anniversaire (1986/8), p. 1-116 ; Vincent LEDUC, *Jeunes et religion... & sens du cours de religion*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2000. Signalons que les visées du programme antérieur étaient extrêmement différentes : pas de compétences, corrélation existentielle forcée sur l'élève, accents catéchétiques, etc. Les résultats de ces enquêtes sont donc difficilement comparables aux résultats de l'enquête du CRER.

²⁴ Essentiellement Paulo Rodrigues, pour le citer nommément.

État de la question

Notre travail peut se lire en suivant différents « fils rouges », tous essentiels à la compréhension de la recherche. Nous souhaitons en traiter brièvement pour clarifier les propos futurs. La question du sens est au cœur du travail, située dans un lieu très particulier qui est le cours de religion. L'hypothèse présentée ici est que le sens, pour y être bien perçu et intégré, peut s'appuyer avec bonheur sur deux modes d'enseigner : construction et transmission, ainsi que sur deux disciplines centrales : la philosophie et la théologie. C'est de leur rencontre que jaillira ce qui fait sens aux yeux de l'élève et qui lui donnera des pistes indispensables pour prolonger son questionnement sa vie durant.

La question du sens au cours de religion

Le programme du cours de religion ne cesse de mentionner la question du sens, les textes que les enseignants se procurent concernant leur fonction revendiquent la recherche de sens, tous postulant que les jeunes sont en quête de sens et que le cours de religion peut répondre à cet appel : il importe de revisiter ces postulats.

Tout d'abord, par un état des lieux : nous vivons dans ce que Ladrière, à la suite de Popper, appelle le troisième monde, « un monde d'artefact qui prend une place intermédiaire entre l'homme et la nature »²⁵, dans lequel sont immergés les jeunes aujourd'hui plus que jamais. Ce monde est laïcisé, scientifique et technique jusque dans ce qu'il exige de ses citoyens. Pour exemple, l'enseignant y est vu comme un promoteur de projets²⁶ et l'élève comme son projet à développer, dans un monde où règne le fonctionnel, l'utile trop souvent dénué de substance, le prêt-à-consommer (et à jeter). Cette vision de l'élève comme projet à développer s'inscrit au cœur du mythe contemporain d'un sujet auto-engendré, qui tient debout par l'aide de ses seules sciences et techniques²⁷, avec le risque de se retrouver plongé dans une solitude absolue, sans le soutien des traditions et des sagesses qui ont jusqu'alors

²⁵ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 36. L'expression de Popper désigne en réalité le « monde du savoir humain formulé par le langage » : « Par "Monde 3", j'entends le monde des productions de l'esprit humain. Quoique j'y inclue les œuvres d'art ainsi que les valeurs éthiques et les institutions sociales (et donc, autant dire, les sociétés), je me limiterai en grande partie au monde des bibliothèques scientifiques, des livres, des problèmes scientifiques et des théories, y compris fausses ». KARL POPPER, *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1984 [1982], p. 94-95..

²⁶ En anglais, « *project developer* ». B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 12. Ce concept chez l'auteur est à opposer à celui de « *hope generator* », qui sera travaillé dans ces pages. Voir à ce propos l'article de Bert ROEBBEN, « Teachers as Hope Generators : Discovering Profession-as-Vocation in a Teacher Education Department », dans *Religious Education* 111 (2016/3), p. 235-236.

²⁷ C'est la thématique majeure de l'ouvrage d'Olivier REY, *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006.

accompagné ses pairs. Sujet objectifié comme projet d'une part, mis sur un piédestal vertigineux de l'autre : entre ces deux extrêmes nulle mesure.

Il semble de prime abord que nos sociétés ont fait un choix d'efficacité pour l'enseignement, même si l'école se veut également un lieu de transmission de sens. Certains présupposés guident ces choix : le monde de l'enfant vu comme autonome et séparé du monde des adultes ; le fait d'enseigner comme premier au détriment des contenus ; l'idée que l'on ne peut comprendre que ce que l'on a fait ou construit soi-même²⁸ ; l'efficacité et la compétence à acquérir qui priment sur l'accomplissement de l'être même de la personne. Mais ce faisant, n'ampute-t-on pas l'enseignement d'une part essentielle de ce qu'il a à offrir ? Dans ces conditions, il est légitime de se demander s'il est encore possible de transmettre quoi que ce soit aujourd'hui. Pour citer encore certains « dés-accords » contemporains qui exacerbent la difficulté : la frénésie du « tout, tout de suite » induite par le net ; la parole réduite à un moyen d'information et de communication superficielle ; les nouveaux médias réduisant à rien ce qui pouvait durer au profit de l'instantanéité ; la fermeture du présent sur lui-même ; le sujet perdu dans un flux perpétuel, l'attention écartelée entre de multiples stimuli, dans une illusion de communication²⁹. Rajoutons encore les dérives induites par une économie de marché qui tendrait à considérer l'enfant comme « né pour acheter »³⁰ et à lui vendre des récits de vie préformatés auxquels on lui suggère insidieusement de correspondre s'il lui arrivait de souhaiter être heureux. Dans un tel univers, pourquoi un adolescent devrait-il se questionner sur le sens ?

La question du sens même de l'école se pose dès lors avec acuité.

« En effet, quand la société est enrhumée, l'école tousse ; or, la question du temps met l'école en tension et en décalage permanents par rapport à la société. Quel sens cela a-t-il de passer tant de temps à enseigner et apprendre ce qui est désormais accessible à tout le monde en quelques clics »³¹ ?

En dépit de ce sombre tableau, ou peut-être à cause de lui, le cours de religion revendique une recherche de sens et son programme affectionne particulièrement ces termes. Pour preuve, le mot « sens » revient 104 fois dans les 165 pages qu'il comporte et se trouve au fondement de sa construction et de ses finalités. La construction de sens est placée au centre de l'arbre emblématique du programme, qui est le cœur du cours lui-même. Enfin, le thème du sens précise la quatrième

²⁸ Hannah ARENDT, « La crise de l'éducation », dans Hannah ARENDT, *La crise de la culture* (Folio Essais), Paris, Gallimard, 2013 [1954], p. 232-235.

²⁹ Repris à la longue énumération d'Alain FINKIELKRAUT, *L'identité malheureuse*, Paris, Stock, 2013, p. 137-148.

³⁰ Titre effrayant d'un ouvrage de Juliet SCHOR, *Born to Buy*, New York, Scribner, 2004.

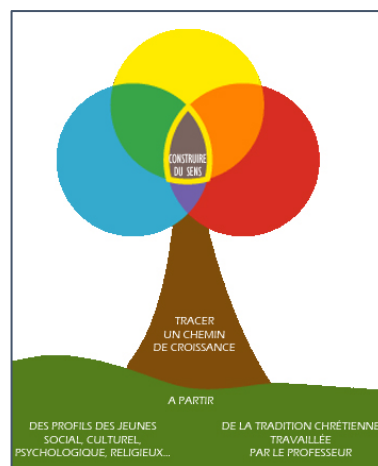
³¹ Michel DEVELAY et Jean-Louis DUFAYS, « Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs. Tout un programme » dans Jean-Louis DUFAYS, Myriam DE KESEL et al. (éds.), *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages* (CRIPEDIS. Recherche en formation et enseignants et en didactique), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 11.

compétence terminale tout en conditionnant les autres : une des finalités essentielles du cours est d'amener l'élève à organiser une synthèse porteuse de sens. Ce terme rentre également dans la plupart des définitions proposées du cours de religion. Le cadre du cours se fonde dans une réflexion sur le sens et propose les pratiques chrétiennes comme lieu de sens pour la jeunesse d'aujourd'hui³².

Un document publié en 2006 par le SeGEC, *Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire catholique*, formule et précise encore le sens du cours de religion à l'école. À la suite du décret « Missions », le cours de religion catholique vise le développement personnel et social de chaque élève : « Par l'acquisition de savoirs et de compétences, il élargit le sens des représentations et le sens critique. Il invite à conjuguer raison et conviction »³³. S'adressant à toutes les dimensions de l'être, il en appelle à la dimension spirituelle présente en chacun, tout en proposant aux jeunes de plonger dans l'histoire culturelle et religieuse qui les a précédés, leur permettant de déchiffrer plus aisément le monde qui les voit grandir, parfois bien énigmatique quand on n'en possède pas les clés.

Le cadre de son parcours est donc bien la recherche ou construction de sens, dit explicitement. En résumé,

« Pour rencontrer les finalités du cours de religion, elles-mêmes ancrées dans une vision de la personne et orientées vers la croissance en humanité du jeune, le programme propose une dynamique de recherche et de construction de sens à partir d'une confrontation entre les dimensions existentielle, culturelle et chrétienne. Le terme culture doit être pris dans son sens le plus large : il comprend aussi la philosophie, les sciences humaines, les sagesses ou autres religions.



« Cette dynamique est symbolisée par la figure de l'arbre. Son tronc est enraciné dans les profils des jeunes. Le centre de l'arbre, à la croisée des feuillages, représentant les trois dimensions, indique le lieu de la construction du sens, lieu aussi des quatrième et cinquième compétences terminales. Cette construction du sens se fait à partir de sens "déjà" là, et croisés entre eux, évalués, pour devenir construction et conviction personnelles. Le sens est donc à la fois reçu et transmis »³⁴.

³² Ces données proviennent de l'ouvrage d'Henri DERROITTE, *Donner cours de religion catholique. Comprendre le programme du secondaire*, Bruxelles, De Boeck/Lumen Vitae, 2009, p. 58-60. Nous les examinerons en profondeur dans le cinquième chapitre de la thèse. Voir également Henri DERROITTE, « La recherche du sens au cours de religion », dans J.-L. DUFAYS, M. DE KESEL *et al.* (éds.), *Donner du sens aux savoirs*, p. 79.

³³ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire catholique », Bruxelles, 2006, p. 5. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.coursdereligion.be/files/documents/cours_religion_ens_catho.pdf (consulté le 23 mai 2017).

³⁴ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire catholique », p. 8.

L'articulation entre construction et transmission de sens annonce déjà un autre fil rouge de la thèse qui se profile à l'horizon. Ce que les instances organisatrices du cours et le programme présupposent et demandent aux enseignants de mettre en application, c'est que les contenus du cours, la façon de les travailler, l'articulation entre les parties soient riches de sens pour les jeunes dont ils ont la charge. Le sens jaillit du cœur même de la vie et des grandes questions anthropologiques auquel chacun se confronte, qu'il s'agisse de la mort, de la souffrance, de la justice ou de la beauté, qui comptent parmi les grandes thématiques du programme. Programme qui prévoit ensuite d'emmener l'élève à la découverte des grandes options qui l'ont précédé et des sages et traditions qui ont tenté de résoudre ces questions, avec le christianisme comme lieu de sens incontournable.

Nombre de manuels et de documents concernant le cours revendiquent la recherche de sens³⁵, mais la nécessité de cette quête n'est pas toujours démontrée et l'on est en droit de se demander en quoi se fondent ces certitudes : ces présupposés du programme sont-ils encore en phase avec ce que réclament aujourd'hui les jeunes ? De plus, la construction de sens au cours de religion n'est pas anodine et se réclame d'une didactique spécifique.

« Si la construction de sens est véritablement au cœur des objectifs de l'enseignement religieux, il faut s'interroger sur les conditions à réunir pour la rendre possible. Qu'en est-il concrètement, matériellement aussi, des exigences que cette visée imposerait au cours de religion ? Il est ici question d'une haute exigence déontologique dans le fait des enseignants : écouter sans harceler, respecter les jardins secrets, proposer et non imposer, etc. Mais il est aussi question de pédagogie, de discipline et d'évaluation : favoriser un climat de respect et parvenir à instaurer une culture du débat, identifier des critères et des indicateurs de réussite clairs afin que les évaluations ne valident pas la conformité de vue de l'élève avec les opinions de leur enseignant. On peut se demander si l'école d'aujourd'hui aide vraiment à réunir toutes les conditions nécessaires pour ce type d'approche didactique. On peut aussi se demander comment les enseignants se préparent à cette mission particulière »³⁶.

Très concrètement, nous voyons que la proposition de construire du sens au cours de religion est déjà d'application et revendiquée comme telle par le programme et les manuels, mais il sera intéressant d'arpenter les pistes qui en assoieraient les fondements, afin de voir ce que l'on entend vraiment par une construction de sens et quelles propositions rejoindraient ces exigences déontologiques et pédagogiques.

³⁵ Ceci jusqu'à instiller du sens dans des intitulés de collections de manuels scolaires : « En quête de sens » (Lumen Vitae/Averbode), ou encore dans les titres d'ouvrages en lien avec le cours. Par exemple, le livre de Jean-Pierre STERCK-DEGUELDRE, *Avec les cinq sens en quête de sens. Pour une pédagogie et une didactique religieuses holistiques* (Se former pour le dire), Bruxelles, Lumen Vitae, 2011.

³⁶ Henri DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone* (Haubans 6), Bruxelles, Lumen Vitae, 2013, p. 90.

Si le regard se porte vers la pratique des professeurs de religion, l'on constate qu'un tiers des enseignants définissent leur cours comme un lieu de construction de sens (se questionner sur la vie et y rechercher du sens, trouver un positionnement personnel, se situer dans le monde et grandir en humanité). Les deux tiers restant insistent sur la compréhension du christianisme, la citoyenneté responsable, l'esprit critique, l'ouverture à la dimension spirituelle, la pratique des valeurs, l'acquisition de compétences. Il est plus que probable que la question du sens surgit à travers ces cours, néanmoins une intention explicite de considérer le sens n'apparaît pas toujours aussi prioritaire dans la pratique que ne voudrait l'indiquer le programme³⁷.

Et même si le cours permet une réelle construction du sens, une réserve peut être émise quant à l'éclairage de la foi chrétienne et sa compatibilité avec le monde d'aujourd'hui, où la religion est loin d'être considérée comme lieu de sens évident, qui plus est à l'école à raison de deux heures par semaine. La plupart des jeunes adultes, et *a fortiori* des adolescents qui suivent le cours de religion, n'ont pas reçu d'éducation religieuse à domicile. Confessionnalité et tradition sont en perte de vitesse et confrontées à un grand marché du spirituel où chacun vient puiser ce qui l'intéresse. Le sens se dilue dans une offre tellement démesurée qu'il n'est plus toujours possible d'y distinguer quelque chose de pertinent, sans un discernement qui de plus en plus fait défaut.

Le contexte contemporain fait face à un dilemme inédit : le manque flagrant d'orientation morale auquel sont confrontés les éducateurs d'aujourd'hui, tâtonnant entre les écueils du cynisme et du dogmatisme. Il est devenu difficile de définir ce qui est le meilleur pour nous ou pour les générations qui nous suivent. C'est là le malaise de la modernité : une solitude morale et spirituelle, une certaine timidité dans l'affirmation des valeurs qui font sens et qui entachent tout acte éducatif³⁸. La clé du sens échappe parfois même aux adultes, alors comment et que transmettre, comment construire ou proposer du sens ?

Or, Ladrière insiste là-dessus : la question du sens et de ce qu'il est sage d'entreprendre est incontournable. En effet,

« Par-delà l'expansion de la connaissance pure et l'accroissement du pouvoir technique, c'est la qualité de la vie humaine qui est en jeu. Et nous sommes à la recherche d'une sagesse qui pourrait nous aider à gérer la recherche selon des orientations susceptibles d'avoir des effets positifs quant à la qualité de vie sur la planète, envisagée comme un tout »³⁹.

³⁷ Ce paragraphe reprend librement les données d'H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 78.

³⁸ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 43. Nous pouvons nous interroger au sujet de cette frilosité à communiquer au sujet des valeurs qui importent, parce qu'après tout, comme le clamerait Gesché, « pourquoi, chrétiens, ne parlerions-nous pas aussi haut et fort » ? A. GESCHÉ, « Réflexions théologiques sur le cours de religion », p. 211. Notons que le phénomène ne touche pas que les chrétiens.

³⁹ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 28.

L'accès à cette sagesse pleine de sens et la possibilité de sa genèse et de son développement au cours de religion orientent la recherche présente.

Le besoin de sens à notre époque, même s'il semble occulté par tant d'autres besoins, reste essentiel, et nous postulons que le cours de religion peut y répondre. Auparavant, la chose était claire : l'on considérait que transmettre du sens revenait à enseigner un contenu auquel il suffisait d'adhérer. Ce modèle est bien fini, s'il a jamais été d'actualité, et le sens n'est plus évident. Néanmoins, l'on peut se demander si le modèle des compétences puisse à lui seul répondre adéquatement à la nécessité de transmission au cours de religion, question sur laquelle nous reviendrons dans ces pages. Et il n'est absolument pas certain non plus que le seul retour à la transmission de sens suffise à l'insuffler. Et pourtant,

« "J'ai assumé la charge de bénir : je ne me reprendrai pas." (Nb 23,20) C'est à ce prix que, en parlant de Dieu, nous parlerons à l'homme. En disant quelque chose sur ses rêves et ses peurs ; sur ses fiertés et ses blessures ; sur ses bassesses et sur ses gloires ; sur son goût de transcendance et sur son goût d'enfer.

« Sinon »⁴⁰ ?

Sinon, la fermeture, le solipsisme et une solitude absolue sont à craindre. Par conséquent, il nous faudra veiller à la façon d'éveiller à ces interrogations et guider les premiers pas, forcément hésitants, d'un adolescent voulant faire sens de son monde, mais encore réfléchir à quel type d'outils procurer aux jeunes qui leur serviront réellement et aux enseignants qui devront les préparer à une quête de sens qui se prolongerait leur vie durant. Notre hypothèse est qu'il est toujours possible, de nos jours, en Belgique francophone, de travailler les questions de sens avec les jeunes en classe, et qu'elles seront accueillies avec intérêt⁴¹ : ces questions se trouveront donc abondamment adressées au fil de ces pages.

La recherche de sens au cours de religion se doit d'éviter deux écueils : elle ne peut se faire accumulation d'informations ou recherche panoramique qui dirait le tout du sens, au contraire, elle se mettra au service de la quête de sens de chaque élève. Il ne s'agit pas non plus de se pencher sur un sens déjà donné et de l'adopter par un consensus arraché à la classe en clôturant la démarche⁴².

Le cours de religion est en équilibre entre deux pôles d'appartenance. D'un côté, il doit s'aligner sur les missions de l'école et les projets de réseau, d'autre part l'Église mandate le professeur de religion afin de présenter, dans une posture *a minima* empathique, mais idéalement dans une pleine adhésion, le message chrétien

⁴⁰ A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 60.

⁴¹ Rapportons pour preuve deux témoignages entendus à l'appel décisif qui a eu lieu le 14 février 2016 en l'église St Barthélémy de Châtelet, de deux catéchumènes qui ont spécifiquement mentionné le cours de religion comme source de sens à l'origine de leur parcours de la foi.

⁴² Henri DERROITTE, « Cours de religion catholique et pluralité religieuse », dans *Revue théologique de Louvain* 41 (2010), p. 60.

« comme source de sens et chemin de vie »⁴³. C'est le statut lié à la double appartenance du cours de religion, qui relève à la fois de l'État, laïc et neutre, et des institutions religieuses, mandatées pour dispenser un enseignement religieux confessionnel aux élèves sans présupposer l'adhésion des jeunes à la foi présentée⁴⁴. Surgit une tension qui traverse aussi cette thèse, entre relativisme et prosélytisme, entre confessionnalité et pluralisme, entre exigence de se démarquer de la catéchèse et désir de transmettre la foi chrétienne dans ce qu'elle a de plus beau et de plus humanisant, tension que le cours de religion n'a pas entièrement résolue à ce jour.

Entre-temps, l'avenir du cours de religion lui-même est incertain.

« On le sait, il en va de la réflexion sur le cours de religion comme de l'apparition du monstre du Loch Ness. Épisodiquement, on annonce que quelqu'un l'a aperçu et on attend la fois suivante. Le cours de religion a fait l'objet de 1 001 discussions depuis la Deuxième Guerre mondiale : on lui a pronostiqué une mort imminente, on a garanti avec autorité qu'il allait devoir muter. On a pensé qu'il fallait le ramener à une activité facultative, en dehors de l'horaire hebdomadaire des classes, on a voulu le mettre en concurrence avec l'initiation à la philosophie, avec l'éducation civique ou avec l'apprentissage de la citoyenneté »⁴⁵.

Aujourd'hui, le terrain est mouvant : il semble que nos politiques aient attrapé le monstre par la queue et l'empoignent fermement. Suite à un verdict de la Cour constitutionnelle décrétant que les cours de religion et de morale non confessionnelle ne pouvaient garantir absolument la neutralité ni l'objectivité⁴⁶, les cours dits philosophiques ont dû céder une part de leurs heures au profit d'un cours qui formerait « véritablement » les jeunes à la citoyenneté et qui n'obligerait pas les familles à dévoiler leur appartenance religieuse ou philosophique. Malheureusement, dans le processus, « la religion n'est décrite que comme incapable de créer des liens sociaux, comme l'ennemie d'un vivre-ensemble tolérant, on en fait un communautarisme, un

⁴³ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire catholique », p. 11.

⁴⁴ André FOSSION, « Éduquer au dialogue interconvictionnel », dans Henri DERROITTE et André FOSSION (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 142.

⁴⁵ Henri 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), p. 463.

⁴⁶ La question de la neutralité effective d'un cours de philosophie et de citoyenneté semble cependant peu questionnée par les défenseurs du cours, qui est une option qui demande à être investiguée. Ladrière émettait déjà des réserves à ce propos à la fin du siècle dernier. À la question de la possibilité d'un cours de philosophie neutre, il répondait : « Le programme de ce cours dit neutre serait tout à fait formel. On parlerait de la connaissance et quand on mettra le programme en pratique, même si cela se fait de manière très honnête, des positions tout à fait personnelles s'exprimeront. Je ne critique pas cela mais je trouverais regrettable que cela se fasse de manière insidieuse ». Marc PUISSANT, « Exit les cours de religion et de morale ? Voici le cours de philosophie ! L'interview exclusive de Jean Ladrière », dans *Collectif. Trimestriel du Collectif des professeurs de religion* 4 (1991), p. 17.

archaïsme, un danger réel pour la citoyenneté »⁴⁷. Très virulentes au moment de la création du nouveau cours, il semble que ces voix s'atténuent peu à peu.

Les cours philosophiques dans l'enseignement officiel ont ainsi cédé une heure au profit du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, depuis la rentrée scolaire de 2016 pour les élèves du primaire, de 2017 pour les jeunes du secondaire. Le cours de religion dispensé dans l'enseignement libre catholique se voit contraint de partager une série de compétences « citoyennes » de manière transversale avec les autres cours, qui ne sont pas du tout opposées à ses propres compétences. À l'heure d'écrire ces lignes, la situation pourrait évoluer très vite. Cependant, le raz-de-marée qui devait rapidement balayer les cours confessionnels dans l'Officiel n'a pas eu lieu :

« À la rentrée 2018-2019, la seconde heure d'EPC a été choisie par 12,2 % des parents au niveau primaire, et 15,3 % au niveau secondaire. Ces chiffres sont en progression ; l'année précédente, en 2017-2018, ces pourcentages s'établissaient à 10,9 % au niveau primaire et 12,1 % au niveau secondaire [...] Il faut toutefois noter que des différences très importantes sont constatées d'un établissement scolaire à l'autre, les raisons du choix de la seconde heure du CPC étant probablement souvent liées à l'attitude du pouvoir organisateur ou à des facteurs spécifiques à l'établissement, comme la personnalité des enseignants »⁴⁸.

Le grand perdant devant le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est le cours de morale non confessionnelle, qui lui cède 20 % de ses effectifs dans le secondaire. Le cours de religion catholique perd à peu près 15 % de son public (passant de 20,5 % à 17,1 % des élèves du secondaire fréquentant l'enseignement officiel). Il semble par contre que la fréquentation des cours de religion islamique, protestant et orthodoxe connaisse une hausse certaine⁴⁹. De nouveaux rebondissements sont à attendre.

Mentionnons pour clôturer provisoirement ce point une jolie métaphore de Gabriel Ringlet, qui présente l'école comme une vaste tente auprès d'un point d'eau, lieu de rassemblement de mille quêtes et au croisement de multiples chemins. Mais non point la tente où l'on se réfugie du monde, pour se cloîtrer dans notre classe, notre discipline, notre façon de penser, notre entre-soi, loin de là. Et de citer Isaïe 54, 2-3 : « Élargis l'espace de ta tente ; les toiles de tes demeures, qu'on les distende ; ne ménage rien ; allonge tes cordages et tes piquets, fais-les tenir ; car à droite et à gauche, tu vas

⁴⁷ Henri DERROITTE, « Les cours de religion en Belgique : ambitieux et modestes », dans H. DERROITTE et A. FOSSION (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel*, p. 163.

⁴⁸ Caroline SÄGESSER, « La fréquentation des cours de religion et de morale après l'introduction de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté », dans *OReLa*, 8 avril 2019. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.o-re-la.org/index.php/analyses/item/2635-la-frequentation-des-cours-de-religion-et-de-morale-apres-l-introduction-de-l-enseignement-de-la-philosophie-et-de-la-citoyennete> (consulté le 15 avril 2019).

⁴⁹ *Ibid.*, tableau 2.

déborder »⁵⁰. Cette tente de l'école, tout en offrant aux élèves un espace protégé, doit les introduire au monde de demain en dévoilant ce qu'est et a été ce monde, mais aussi en les éveillant aux questions qu'ils portent en eux et qu'ils sont appelés à faire croître. Cette tente est aussi celle du cours de religion, qui souvent bousculé ou remis en cause peut utiliser ces interpellations comme dynamique constructive et se faire carrefour des multiples quêtes de sens qui animent ou pourraient animer ses élèves. Pour cela, notre proposition fait appel à plusieurs modalités, qui sont en elles-mêmes rencontres : de disciplines, de manières de faire, à savoir la transmission d'un savoir sur leur monde et la possibilité de construire du sens, de questionner, de chercher, de cheminer ensemble le temps du cours.

Transmettre et construire

Le fil rouge que nous allons aborder à présent concerne la juste articulation entre les dimensions du construire et du transmettre dans le but de faciliter les apprentissages au cours de religion, pôles qui recouvrent bien souvent des orientations pédagogiques différenciées. L'hypothèse soulevée ici est que l'association des deux modalités permettrait une meilleure intégration du cours par l'élève, l'encourageant dans sa construction d'un sens personnel tout en le dotant d'un bagage de connaissances conséquent qu'il pourra actualiser comme il l'entend. Dans le but de débroussailler le terrain, nous souhaiterions consacrer quelques pages à asseoir ce que l'on entend précisément par ces termes, dans leur acceptation plus générale et en lien avec les propositions et les contenus religieux.

Transmettre

Le terme « transmettre » vient du latin classique *transmittere*, qui signifie « envoyer de l'autre côté, faire passer au-delà, remettre ». Le français a d'abord retenu le sens d'« envoyer » (*mittere*), pour retrouver par la suite le sens du préfixe et s'attacher au fait de « céder », « faire parvenir quelque chose à quelqu'un »⁵¹. Un monde varié d'objets peut être transmis : un virus, des gènes, un patrimoine, une culture, une langue, des informations, une histoire, des vœux, une tradition de sens...

« À la différence de donner en héritage, faire une donation, mettre dans un testament, l'acte de transmettre apparaît comme un procès qui ne dépend pas des personnes comme telles, c'est-à-dire en tant qu'agents conscients et responsables (traits que la langue attache au terme *personne*). Le procès de transmission concerne les générations qui se suivent ; les personnes ne sont que les maillons de cette chaîne, inintéressantes dans leur singularité subjectives »⁵².

⁵⁰ Gabriel RINGLET, « Élargissez l'espace de votre tente », dans Jean-Marie VANDEMEER (éd.), *Pour une « nouvelle présence » de l'enseignement catholique au sein de la laïcité* (Haubans 1), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 107-108.

⁵¹ Ces explications étymologiques proviennent d'Alain REY (éd.), *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, 3 (PR-Z), Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998, p. 3894.

⁵² Claudine NORMAND, « Transmettre, dit-on ; mais quoi ? », dans *Linx* 47 (2002), p. 150.

Le don implique une décision liée à une personne qui pourrait ne pas avoir lieu, tandis que la transmission semble ici plus automatique : un héritage qui se transmettrait de génération en génération, tout comme les légendes, la culture ou la langue sont transmises à travers les âges. La linguiste Claudine Normand concède que la transmission peut se faire entre deux personnes spécifiées par l'intermédiaire d'une tierce dans le cas d'objets abstraits, comme une information, un message voire une lettre, sans que ce soit l'objet concret qui soit pris en compte mais les informations qu'il contient⁵³.

Des présupposés erronés peuvent se rattacher à la notion de transmission : l'on pense par exemple que la culture se transmet verticalement, que cette transmission est un phénomène automatique, naturel, inconscient, que la culture s'absorbe car elle imprègne le milieu de vie, ou encore que le procès même de transmission laisse l'objet inchangé car les agents auraient peu de prise dessus. Or tout objet ne se transmet pas de la sorte. On ne transmet pas le virus de la grippe comme on transmet les éléments d'une tradition à ses enfants. Une langue, une tradition, une histoire s'apprennent dans un échange entre personnes et peuvent faire l'objet d'une transformation consciente, d'une interaction cognitive au sens large⁵⁴, ce qui vient nuancer notre première définition.

Le mécanisme de transmission prédominant serait au contraire un mode de communication ostensif, ouvert et volontaire : « Communiquer ouvertement avec quelqu'un, c'est changer sa vie mentale – lui faire apprendre de nouvelles choses, susciter des émotions, orienter son attention – en lui manifestant une intention communicative »⁵⁵, intention satisfaite dès qu'elle est reconnue comme telle. On appelle l'interlocuteur à la communication en lui faisant comprendre que l'on souhaite communiquer dans le sens d'un passage de connaissances. Le philosophe Olivier Morin distingue néanmoins ce mode de communication de l'enseignement à proprement parler, qu'il entend comme « tous les comportements qui ont pour seule fonction apparente d'aider un individu à apprendre un comportement »⁵⁶, ou encore une histoire, une façon de faire, etc. La différence entre les deux est que dans le cadre de la communication ostensive, on manifeste clairement notre intention d'aider à un apprentissage. De plus, ce mode de communication dépasse largement les cadres institutionnels mis en place.

« L'enseignement institutionnalisé regroupe plusieurs éléments. D'abord une organisation : une bonne partie de la société se coordonne pour mener à bien la

⁵³ La chercheuse admet difficilement l'usage du terme pour des objets concrets, même si l'on peut les considérer comme transmissibles. Par exemple : « Ma mère m'a transmis ce bijou ». On préférera la formulation suivante : « Ma mère m'a légué ce bijou ». *Ibid.*, p. 149.

⁵⁴ « La cognition incluant les émotions, les motivations, les désirs, etc. en plus des idées et des raisonnements », Olivier MORIN, *Comment les traditions naissent et meurent. La transmission culturelle*, Paris, Odile Jacob, 2011, p. 58.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 72.

⁵⁶ *Id.*

transmission culturelle. Ensuite, le fait que la transmission passe par des lieux, des moments ou des individus privilégiés. Enfin, le fait d'enseigner des traditions sans avoir d'autres buts que la transmission elle-même – de transmettre pour transmettre »⁵⁷.

La transmission entendue dans le sens plus vaste de communication ostensive n'a pas besoin d'être coordonnée ou réglée de la sorte, ni d'être à elle-même sa propre fin. Néanmoins, le cadre de notre thèse s'inscrit dans l'enseignement institutionnalisé, organisé dans notre contexte propre par la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans des écoles, cinq jours par semaine avec des professeurs, des élèves, des directeurs, du personnel administratif et d'entretien : des individus aux rôles clairement déterminés. L'enseignement institutionnalisé sera donc notre référent, même si d'autres cadres pourront être abordés en lien avec l'environnement extra-scolaire du jeune.

La transmission du savoir est bien une tâche essentielle des écoles et de l'université, comme l'explicite Hannah Arendt :

« La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalait les choses en lui disant : "Voici notre monde" »⁵⁸.

Le procès de transmission peut viser à perpétuer une tradition. Si nous revenons à l'étymologie du mot, le terme latin *tradere*, signifiant à l'origine « donner », en vient à signifier « transmettre », « enseigner », « livrer », « remettre » et « faire passer à » : la transmission, intimement liée à la notion de tradition, implique l'acceptation du don et un engagement de la raison à traduire le transmis dans le langage de l'époque (donc audible de tous), sans en modifier le contenu⁵⁹. La transmission d'une tradition s'effectue sur un mode actif et non figé, la forme même de la tradition étant évolutive. Les traditions peuvent se définir comme de longues chaînes de transmission⁶⁰. Il semble dès lors que la notion de don ne puisse être séparée du procès de transmission tel que nous l'entendons ici.

Nous retiendrons ici la forme classique du don telle qu'explicitée par Marcel Mauss dans son *Essai sur le don*, avec le « caractère volontaire, pour ainsi dire, apparemment libre et gratuit, et cependant contraint et intéressé de ces prestations »⁶¹ : le don de la tradition, assorti de l'exigence implicite de la perpétuer tout en lui assignant une forme qui la rende assimilable par les nouvelles générations. Il s'effectue là comme un

⁵⁷ O. MORIN, *Comment les traditions naissent et meurent*, p. 85.

⁵⁸ H. ARENDT, *La crise de la culture*, p. 243.

⁵⁹ L'analyse présentée dans ce paragraphe revient à Laura RIZZARIO, « Tradition et transmission, quels liens, quels enjeux pour les jeunes générations ? », intervention du 29 septembre 2016 lors d'une journée de réflexion organisée par la Fondation Wallonne à Louvain-la-Neuve, sur le thème de « La transmission des valeurs citoyennes auprès des jeunes Wallons ».

⁶⁰ L'expression est d'O. MORIN, *Comment les traditions naissent et meurent*, p. 46.

⁶¹ Marcel MAUSS, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », dans Marcel MAUSS, *Sociologie et anthropologie* (Quadrige), Paris, Presses universitaires de France, 1990 [1923-1924], p. 147.

passage des responsabilités à assumer au bénéfice des générations futures. La transmission d'une tradition ou d'un héritage culturel a pour finalité sa propre perpétuation, se présupposant bonne en soi, même si *in fine* c'est au récepteur que reviendra le choix de poursuivre le processus. Cela signifie dans le cadre du cours de religion que ce sera à l'élève de décider si les contenus présentés alimentent suffisamment sa vie de sens que pour les intégrer réellement et, peut-être, les transmettre à son tour.

Notons enfin que le succès d'une transmission culturelle réussie vient de l'attrait de l'objet transmis, des propriétés qui le rendent plaisant, intéressant ou utile⁶² : il importera que les matières scolaires proposées rejoignent ces critères, ce qui revient à dire qu'un défi majeur de l'enseignant sera de rendre désirables et crédibles les ressources des traditions religieuses et de sagesse.

Transmission et enseignement religieux

« Transmettre des valeurs religieuses, tout autant sinon plus que communiquer des savoirs, c'est initier à une vie, faire pénétrer dans un être-au-monde. Plus qu'un corps de doctrine, le christianisme se veut une vie »⁶³. Une transmission efficace du religieux doit donc introduire à une *praxis*, un mode de vie orienté en fonction d'une fin. Nous trouvons en filigranes les trois dimensions essentielles à une vie de foi équilibrée sur lesquelles nous reviendrons au chapitre suivant : le cognitif, les affects et l'action⁶⁴, dans le corps de doctrine d'abord, dans la façon de se relier à celui-ci ensuite, et les implications qu'il pourrait avoir dans le concret de nos vies. Les lieux premiers de la transmission religieuse sont les familles et l'Église, mais celui qui nous retiendra surtout est le cours de religion, avec les écoles comme troisième lieu de transmission de la religion.

La visée de l'enseignement religieux, jusqu'à une période récente, a été de transmettre fidèlement les contenus de la religion chrétienne, comme un trésor que l'on se passe de génération en génération, où la personne importe peu et se contente de relancer le ballon. Ici le sujet est vu comme un maillon pas très intéressant de la chaîne de transmission pour laquelle seul importerait l'objet transmis. Par exemple, le modèle tridentin pour la catéchèse « était fondé sur la transmission et la mémorisation du

⁶² Ces caractéristiques sont relevées par O. MORIN, *Comment les traditions naissent et meurent*, p. 15. Nous les retrouverons dans notre analyse ultérieure de la désirabilité et de la crédibilité de l'idée de Dieu.

⁶³ Jean PIROTTE, « Transmettre valeurs et croyances religieuses au xx^e siècle en Wallonie et à Bruxelles », dans Philippe GUIGNET (éd.), *Transmettre les valeurs morales. Des réformes religieuses du xvi^e siècle aux années 1960* (Actes académiques), Paris, Riveneuve éditions, 2013, p. 335.

⁶⁴ Paul-André GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2002, p. 18-21.

savoir, l'exposé des vérités de la foi, reconnues comme lieu focal du croire »⁶⁵. Les programmes successifs du cours de religion révèlent l'évolution de la démarche de transmission adoptée par le cours : le programme de 1953, à visée dogmatique, insiste sur les vérités chrétiennes à enseigner ; les programmes rédigés en 1972 puis 1982 affichent une ambition existentielle en voulant interroger la vie du jeune tandis qu'ils présupposent une culture religieuse minimale qui n'est plus évidente aujourd'hui, dans le but que ledit jeune puisse corréler sa vie du sens avec des contenus chrétiens ; le programme rédigé en 2001 s'aligne sur les missions de l'école et le travail par compétences requis pour les autres cours⁶⁶.

La transmission à visée dogmatique s'accorde mal avec les modalités requises par nombre de didacticiens contemporains, qui considèrent que l'on transmet ainsi des savoirs morts, des connaissances inertes⁶⁷ à une jeunesse en manque de compétences pour la vie, ce qui signifierait :

« Faire passer d'un point à un autre, de celui qui sait à celui qui ne sait pas encore, sans modification du contenu et sans apport personnel de l'élève. Ce modèle qui ne conviendrait même pas à l'apprentissage des techniques et du savoir-faire, tout enseignant sait d'expérience qu'il est inadapté, dans la mesure où il mise sur la passivité et néglige la part active des élèves »⁶⁸.

Lacan s'étonnait par ailleurs : « qu'il ait paru à tout instant aller de soi que l'enseignement, c'était la transmission d'un savoir »⁶⁹. L'on complètera alors la transmission par une appropriation des connaissances, qui présuppose un travail de l'apprenant.

Par ailleurs, il semblerait que ce modèle de la transmission soit inadéquat, car toute transmission culturelle⁷⁰ passerait par une reconstruction, où la réalité est réinventée à partir d'indices incomplets venant enrichir la vie psychique d'une personne⁷¹. La

⁶⁵ Gilbert ADLER, « Préface », dans Henri DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée. Jalons pour un nouveau projet catéchétique* (Pédagogie catéchétique 13), Bruxelles/Paris, Lumen Vitae, 2004, p. 6.

⁶⁶ H. DERROITTE, « Le cours de religion catholique en Belgique, hier et aujourd'hui », p. 453.

⁶⁷ Marc ROMAINVILLE, « Compétences et savoirs. Deux faces d'une même pièce », dans *Les Cahiers pédagogiques* 476 (2009), p. 11.

⁶⁸ C. NORMAND, « Transmettre, dit-on ; mais quoi ? », p. 155.

⁶⁹ Jacques LACAN, « Allocution sur l'enseignement », dans Jacques LACAN, *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001 [allocution prononcée le 19 avril 1970], p. 297.

⁷⁰ Cette expression serait un pléonasme : pour l'auteur, le fait de la transmission appartient à la définition même du terme « culture » : « La culture est faite de comportements qui ont atteint une distribution large dans l'espace ou dans le temps (ou les deux), et qui l'ont atteinte pour l'essentiel grâce à la transmission ». O. MORIN, *Comment les traditions naissent et meurent*, p. 44.

⁷¹ Voir l'exemple édifiant d'Atran, Boyer et Sperber cité par Morin, qui illustre le fait de la transmission culturelle et l'acquisition de la culture à partir de fragments incomplets richement réassemblés : les Fang du Cameroun considèrent les esprits ancestraux comme des êtres semblables aux vivants, qui cultivent amitié et désaccords mais qui correspondent aussi aux idées confuses que l'on se fait des fantômes. « Selon Boyer, rien dans ce qu'un Fang peut entendre dire autour de lui sur les esprits n'approche en richesse et en cohérence les intuitions qu'il finira par former de lui-même. La plupart des récits et témoignages que l'on fait sur les fantômes sont confus,

transmission semble ainsi aller de pair avec une certaine reconstruction du matériau, articulée aux savoirs antérieurs et au vécu de la personne particulière. Dans un cours de deux heures par semaine, un adolescent confronté à un matériau religieux fragmentaire le confrontera avec sa vision propre du monde et lui attribuera une coloration très personnelle, avant de décider s'il en retient quelque chose d'utile pour sa vie, qui entre en cohérence avec sa vision du monde ou qui lui permet de la faire évoluer. Il est évident qu'il peut choisir de n'en rien retenir du tout. Ces considérations sont lourdes de conséquence pour le monde de l'enseignement et les considérations sur la déconstruction des savoirs antérieurs ont déjà suscité les réflexions de nombreux pédagogues⁷².

Ce que l'élève intègre est donc fonction de son vécu propre, des histoires qui peuplent sa psyché et des interprétations qu'il en donne. Une logique existentielle qui veut faire le lien entre vie chrétienne et vie personnelle de l'élève aurait tout son sens ici, néanmoins le projet de transmission par dévoilement de la vie chrétienne en lien avec la croissance en humanité des élèves, tel que dressé par les programmes de 1972 et 1982, est inapplicable aujourd'hui :

« Ambitionnant naguère de bâtir un enseignement à partir de l'expérience de vie chrétienne, la catéchèse dite existentielle du dernier tiers du xx^e siècle serait-elle devenue totalement impraticable, voire sans objet ? De quel vécu chrétien partir, quand on n'a plus aucune expérience de la vie de foi »⁷³ ?

Si la pédagogie existentielle renvoie à un ancrage chrétien, elle a effectivement perdu son objet car rares sont les élèves à baigner dans un milieu chrétien qui leur permettrait d'en absorber les valeurs et les notions comme ils apprendraient leur langue maternelle. L'ancrage existentiel se doit d'emprunter d'autres voies, dont se réclame le programme de 2001 : le cours part de l'expérience des jeunes, croyants ou pas, et des questions qu'ils se posent ou pourraient se poser sur la vie en général et dans leur vie en particulier, pour élargir ces questions à d'autres domaines de rationalité : philosophie, histoire, sciences humaines, autres systèmes de croyance, recherche articulée aux ressources du christianisme selon les trois dimensions du croire, du

assez contradictoires, et surtout rares. Si malgré cela, des croyances riches et cohérentes parviennent à se transmettre, c'est parce que chaque élève mobilise, pour comprendre ces indices, des attentes préexistantes concernant la nature des esprits. Ces attentes et ces intuitions pallient ce que les indices recueillis dans les conversations peuvent avoir de cryptiques ». O. MORIN, *Comment les traditions naissent et meurent*, p. 35.

⁷² Lasnier mentionne les courants cognitivistes, pour lesquels l'élève qui est confronté à une tâche nouvelle vit un déséquilibre cognitif, qui lui montre que les savoirs qu'il possède sont insuffisants pour lui permettre d'accomplir la tâche prescrite et qui l'amènera à une phase d'élaboration de nouveaux savoirs. Il cite également les courants socioconstructivistes, qui soulignent la dimension d'interaction qui survient quand l'apprenant compare ses savoirs antérieurs avec ceux de l'enseignant et des autres élèves. Ceci illustre la diversité des approches liées à la question. François LASNIER, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000, p. 11 et 13.

⁷³ J. PIROTTE, « Transmettre valeurs et croyances religieuses au xx^e siècle en Wallonie et à Bruxelles », p. 361.

célébrer et du vivre. Le cours de religion se trouve ainsi doté des mêmes outils que les autres cours, avec une logique par compétences qui structure ce voyage à travers les diverses branches du savoir humain : « il ne se présentera pas comme une contre-proposition de sens face aux courants de pensée appréciés socialement, il conduira à une recherche de sens où la citoyenneté et la professionnalité des individus seront des choix licites et positivement recevables »⁷⁴. Le projet de transmission du cours s'est ainsi adapté aux exigences pédagogiques de son temps. Reste à voir si aujourd'hui un remaniement s'avère nécessaire au vu des évolutions très rapides que connaissent nos sociétés.

Construire

Suite à la question du transmettre, nous allons aborder l'axe du construire, qui en sera le pendant tout au long de ce travail. Le verbe « construire » vient du latin *construere* : « entasser par couches avec ordre », « ranger », « empiler », « édifier », tant au sens propre qu'au figuré, auxquels on rajoute plus tardivement les sens de « bâtir » et « structurer »⁷⁵. Nous pouvons relier ce constat étymologique à différentes activités d'apprentissage : apprendre une chose après l'autre ; classer, organiser de l'information dans une synthèse cohérente ; structurer la pensée. Tout ceci renvoie à des processus, des habiletés de pensée⁷⁶, plutôt qu'à des corps de matière.

Nombre de pédagogies insistent sur des activités de construction des savoirs. Par exemple, certains théoriciens personnalistes de l'éducation vont développer des modes d'éducation centrés sur des stratégies expérientielles, laissant place à la liberté et la subjectivité de l'apprenant pour instaurer un apprentissage reposant sur les initiatives de l'élève, apprentissage facilité par l'action et le partage avec le groupe-classe⁷⁷. Des didacticiens constructivistes, qui se positionnent dans une tout autre mouvance, développeront également des activités de construction de sens, en encourageant l'expression et la lutte contre les conceptions préalables, les conflits cognitifs ou dérangements épistémologiques qui obligent l'élève à sortir de ses cadres de référence⁷⁸.

⁷⁴ Henri DERROITTE, « Une nouvelle introduction au Programme des cours de religion de Belgique francophone. Lecture critique », dans *Lumen Vitae* 57 (2002/1), p. 78.

⁷⁵ A. REY (éd.), *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française* 1 (A-E), p. 866.

⁷⁶ Nous pouvons comprendre comme habileté de pensée les activités suivantes : « Les habiletés à raisonner, à rechercher, à conceptualiser, à organiser l'information, à communiquer, à s'exprimer, à interpréter ». Michel SASSEVILLE et Mathieu GAGNON, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2012, p. 13.

⁷⁷ Yvon BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation* (quatrième édition), Lyon/Montréal, Chronique sociale/Éditions nouvelles, 1998, p. 48-67.

⁷⁸ Notons que d'après les conceptions personnalistes de l'éducation, c'est la personne qui est au centre et à valoriser, tandis que selon les théories psycho-cognitives de l'éducation, l'accent est mis ailleurs : c'est l'activité de construction de la connaissance qui est centrale. Les didactiques constructivistes insistent spécifiquement sur les conceptions préalables des apprenants. Y. BERTRAND, *Théories contemporaines de l'éducation*, p. 48, 72 et 84.

Ainsi, pour construire du sens il faut déconstruire le sens existant. Il s'agit alors de se demander ce qui se passe dans la tête de l'élève quand il est confronté à une tâche d'apprentissage, d'identifier les obstacles et d'y remédier. On pourrait avoir l'impression que les contenus sont laissés de côté dans l'attention portée au procès mais ce n'est pas le cas :

« Certains diront, naturellement, qu'il y a là une manière de dévaloriser les contenus d'apprentissage : c'est oublier qu'il n'y a pas de processus sans contenu ; c'est oublier, plus fondamentalement encore, que rien ne requiert plus une véritable maîtrise des contenus que cette manière de décomposer le savoir en opérations mentales, de l'explorer, de le parcourir en tous les sens pour en saisir la cohérence et en permettre la présentation aux autres et leur véritable appropriation »⁷⁹.

En effet, pour le pédagogue Philippe Meirieu, les savoirs ne sont jamais acquis mais construits dans un but de libération de la personne, par une démarche où les échanges entre les uns et les autres enrichissent l'expérience du groupe et lui permettent d'avancer. Notons que ce travail de construction en commun est un remède à l'auto-construction de soi trop souvent prônée par le sujet contemporain : l'invention de soi passe par les autres, d'abord dans ce travail premier, ensuite par l'autre plus lointain qui nous sollicite à travers les contenus de la culture et de la religion transmis en classe.

Déconstruire n'est pas suffisant⁸⁰ et se veut préambule à une activité de construction, ou plutôt de reconstruction, des savoirs, qui dans le cadre de cette thèse renvoie à une démarche active en classe où chaque élève est mobilisé dans une activité de construction de concepts, de valeurs, d'histoire personnelle, d'identité et de sens. Il s'agit d'amener les élèves à :

« Avoir une pensée créative, critique et vigilante ; les aider à maîtriser les outils leur permettant de réfléchir, de dialoguer et de chercher ensemble à devenir sensibles à la dimension logique, esthétique et éthique de leur vie quotidienne ; leur offrir un espace public où cultiver leurs émotions et où pratiquer *un mode de vie* qui soit, par nature, à la fois pluraliste, multiculturel et démocratique ; les rendre conscients de la dimension philosophique de l'expérience humaine »⁸¹.

⁷⁹ Philippe MEIRIEU, « Le courage de penser », préface à Michel TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* (6^e édition/Savoir penser), Lyon, Chronique sociale, 2005, p. 9.

⁸⁰ Un risque lié à la déconstruction à tous crins est le nihilisme, comme le relève Arendt à propos d'une quête de sens mal menée, qui à saper toute doctrine se retournerait contre elle-même et prenant l'antithèse (le renversement des anciennes valeurs – la thèse) pour de la nouveauté ne conduirait qu'à se nier elle-même, car comme le dit la philosophe, « Platon à l'envers est encore Platon ». Hannah ARENDT, *Considérations morales* (Rivages Poche/Petite bibliothèque), Paris, Payot & Rivages, 1996 [1971], p. 53-54.

⁸¹ Ann Margaret SHARP, « Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche philosophique », dans Mathieu GAGNON et Michel SASSEVILLE (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 284.

Ces activités, telles que décrites par la philosophe américaine Ann Sharp, sont indissociables d'une transmission effective et efficace de contenus de sens. C'est l'association de ces démarches qu'il conviendra de penser pour le cours de religion dans les pages qui suivent. Opposer transmission et construction, qu'il s'agisse de valeurs, de sens ou de savoirs, est infructueux : il n'y a pas opposition mais complémentarité entre ces pratiques, qui ensemble permettent une éducation intégrale de la personne. Le théologien Bert Roebben, citant son collègue Adolf Exeler⁸², explique que l'action, le sentiment et la pensée, que nous pourrions décrire comme les domaines des valeurs morales, des émotions et du raisonnement, sont les trois composantes essentielles d'une éducation intégrale aux valeurs, y compris aux valeurs religieuses. Aucune ne peut être négligée et la salle de classe doit offrir un lieu sécurisé, où l'élève se sente suffisamment en confiance pour investiguer ces trois domaines, une sorte de terrain de jeu mental où tester différentes possibilités de sens (le *mental playground* cher au théologien de Louvain⁸³). Transmission et construction peuvent s'y allier efficacement pour l'exercice de compétences morales passant par le dialogue en commun, la construction des concepts, l'investigation de valeurs, mais aussi l'inscription dans une histoire de sens qui nous dépasse.

C'est alors que l'éducation se déploie dans ce qu'elle a de plus fondamental : la transmission du flambeau de la culture qui passe par la croissance en autonomie et en indépendance de chaque élève, à qui sera confié le monde de demain. Arendt en énonce l'ambitieux et nécessaire programme :

« L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux-venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun »⁸⁴.

La transmission vise la préservation du monde et de la culture, des valeurs qui nous sont chères, de ce qu'il contient de plus précieux. La construction permet l'innovation, le renouvellement du langage, l'appropriation personnelle et consciente du don par ceux qui viendront après nous.

Précisons enfin que même si la construction de sens passe aussi par un acte de transmission réussi, qui permet au jeune de se construire un sens personnel qui le fasse grandir, nous entendrons plus spécifiquement la construction de sens en ces pages comme une activité de communauté de recherche, qui sera présentée

⁸² Adolf EXELER, *Jungen Menschen leben helfen. Die alten und die neuen Werte*, Freiburg, Herder, 1984, p. 239, dont l'argument est développé par B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 33.

⁸³ *Ibid.*, p. 51.

⁸⁴ H. ARENDT, *La crise de la culture*, p. 251-252.

extensivement dans les sixième et septième chapitres, tant pour la philosophie que pour la théologie, les deux pôles de notre dernier fil rouge.

Philosophie et théologie

Une double formation, la première de philosophe, la seconde de théologienne, nous encourage à parier sur une association fructueuse des deux disciplines pour un cours de religion qui fasse sens, en faisant nôtres ces paroles du philosophe Francis Jacques.

« Si la confrontation de ces deux radicalités était frontale, elle se solderait par un conflit irréductible : on s'y opposerait autant sur le point de départ, sur les limites du questionnable, que sur la démarche qui permet de rejoindre l'Ultime. Cependant, nous avons tenu à sortir de la concurrence entre deux visions du monde et de la vie, placées soit sous le signe du principe de la foi, soit sous celui de la raison, au profit de disciplines qui possèdent de modes d'interrogation différents. Qu'avons-nous gagné ? Ces deux réalisations différentes de l'extrême ont-elles quelque chose à se dire, jusqu'à présent dans un rapport déterminé ? Oui, à condition de le nouer délibérément à propos de la question du sens. Toute collaboration entre philosophie et théologie doit apprendre à distinguer le mode d'interroger philosophique et le mode d'interrogation théologique, ainsi qu'à régler leurs rapports »⁸⁵.

Plusieurs points essentiels sont à relever dans cet extrait : philosophie et théologie peuvent dialoguer et cheminer ensemble, les points d'opposition ne sont pas irréductibles. Certaines conditions sont néanmoins de rigueur : il importe de considérer les différences entre leurs modes de questionnement respectifs pour éviter les amalgames, mais également de les voir comme des approches de sens pouvant s'enrichir l'une l'autre, avec des accents différents, des consonances qui interpelleront tantôt l'un, tantôt l'autre, en fonction de la lumière particulière qu'elles feront jaillir de l'objet considéré. Une des tâches de cette thèse sera d'en définir les articulations et d'en réguler les rapports pour à terme obtenir un cours de religion qui fasse sens pour un maximum d'élèves, tâche qui s'accomplira essentiellement dans le septième chapitre.

Voici donc le dernier axe qui traverse cette thèse : l'articulation entre la philosophie et la théologie au cours de religion, qui pose la question comme suit :

« Comment donc présenter aux jeunes les réponses historiques et concrètes fournies par les morales et les religions aux questions comme le choix d'une vie bonne ou l'immortalité de l'âme, d'une part, et la priorité de l'enquête rationnelle sur des questions apparentées, d'autre part »⁸⁶ ?

⁸⁵ Francis JACQUES, « "Interroger". Interrogation philosophique et interrogation religieuse. Prolégomènes à une collaboration de la foi et de la raison », dans *Transversalités. Revue de l'Institut Catholique de Paris* 73 (2000), p. 42.

⁸⁶ Georges LEROUX, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal, 2016, p. 38.

Rappelons que l'origine de cette proposition d'alliance entre les deux disciplines émerge d'une pratique en classe, où l'apport d'un matériau philosophique a suscité un intérêt général qui s'est ensuite déplacé vers la question religieuse. La conviction que cette façon de mener un parcours était fertile a fait le reste. La philosophie présente de nombreux atouts pour l'éducation : elle introduit les jeunes aux questions fondamentales qui travaillent l'humanité depuis l'aube des temps ; par le biais de la classe elle se rend accessible à tous et pas seulement à une élite ; elle outille les jeunes à la participation au débat démocratique et à l'émancipation ; elle apprend à chacun à mieux se connaître, à développer le raisonnement moral, à rendre compte de ses choix, à œuvrer pour la paix⁸⁷. Un de ses atouts indéniables est qu'elle permet de penser clairement, compétence indispensable à mobiliser pour aller au-devant des problèmes sociaux et environnementaux à venir. En ce sens,

« Il est plus que temps de revendiquer, voire d'exiger que l'institution scolaire prenne en charge une véritable *formation à la pensée*. Or, la philosophie est toute désignée pour y contribuer de façon significative. En effet, l'attention portée à la pensée et à son fonctionnement a toujours fait partie du paysage d'intérêt des philosophes, notamment par le biais de la logique, une sous-discipline phare de la philosophie »⁸⁸.

Nous pensons que c'est ce que le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté veut implémenter, au vu d'objectifs louables qui visent à amener les élèves à argumenter une position, se situer par rapport à d'autres points de vue, voir clair sur les grandes catégories conceptuelles qui déterminent nos modes de pensée, souvent de façon inconsciente, penser par eux-mêmes en faisant preuve de créativité⁸⁹. Mais une ambition majeure de la philosophie, depuis ses origines, est de favoriser une croissance en humanité et en sagesse, voire de se faire elle-même forme de vie, mais devant la question des réalités ultimes et de leur sens pour une vie elle doit céder la première place aux religions. Néanmoins, elle peut les seconder dans le discours sur ces réalités. Pour preuve,

⁸⁷ Raisons énumérées par Mathieu GAGNON et Sébastien YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théorie et pratique* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 7-8.

⁸⁸ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 27.

⁸⁹ *Cours de philosophie et citoyenneté. 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire*, Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 17, disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429> (consulté le 15 avril 2019). Rappelons toutefois qu'il ne s'agirait pas de confondre philosophie et citoyenneté : « La citoyenneté n'est pas rien qu'une question philosophique et elle doit être abordée par d'autres disciplines, notamment la science politique, l'histoire, la sociologie, etc. Et la citoyenneté n'est pas la seule question philosophique importante, loin s'en faut ». Jean DE MUNCK, « Normes, valeurs, civilité. Vers une école post-conventionnelle » (Working paper N°40), Louvain-la-Neuve, IACCHOS (Université catholique de Louvain), 2016, p. 19. Disponible en ligne à l'adresse suivante : https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/cr-cridis/documents/De_Munck40.pdf (consulté le 20 mars 2019). Ceci rejoint notre conviction que la citoyenneté ne peut faire l'objet d'un cours particulier et doit concerner tous les cours.

« C'est en raison d'un rapport intrinsèque entre l'histoire du salut et la réalité de l'existence humaine, telle qu'elle est donnée à elle-même, qu'une intervention de la philosophie est justifiée dans la question qui nous préoccupe. Sans doute n'a-t-elle pas de lumière propre à apporter sur ce qui concerne directement l'ordre de la grâce. Mais en tant qu'elle est une réflexion sur le statut de l'existence et sur tout ce qu'il implique, et en tant que la Parole de Dieu s'adresse à cette existence, telle qu'elle est constituée, la philosophie peut contribuer à éclairer à tout le moins les conditions de possibilité de sa réception dans et par cette existence »⁹⁰.

La philosophie peut ainsi, en classe, aménager les conditions de la réception d'un message de la théologie et des religions : « Elle se fait alors effectivement écoute, préparant en quelque sorte, dans sa propre démarche, le moment favorable où la parole théologique pourra se faire entendre »⁹¹. Il ne s'agit pas de faire de la philosophie la servante qui déblaye le terrain pour la théologie, mais de la considérer comme une partenaire à la voix plus audible en ces temps sécularisés, qui en amitié se rend disponible pour que la voix de sa consœur puisse, elle aussi, être entendue. C'est en ce sens que l'alliance des domaines sera des plus fécondes.

Une raison supplémentaire de privilégier la philosophie dans un dialogue avec la théologie et les ressources des religions est que, très pragmatiquement, cela répondrait aux souhaits du gouvernement, des professeurs de religion et des élèves du cours⁹².

La théologienne Annemie Dillen explique que travailler des questions théologiques avec les enfants et les jeunes est très proche du fait de philosopher en leur compagnie, qui consiste moins en une explication simplifiée des grandes théories philosophiques qu'en une manière d'encourager les jeunes à s'étonner devant le monde, à penser par eux-mêmes, à se questionner et se mettre en quête de réponses originales. La théologie à destination des jeunes vise par contre à stimuler leur questionnement religieux et spirituel. « Théologiser avec des enfants diffère par son contenu : on traite explicitement de thématiques religieuses, comme des histoires bibliques ou des rituels, ainsi que des éléments de traditions religieuses »⁹³. Les motifs peuvent pourtant être proches : tout comme la religion, et spécialement dans le cas des jeunes, la philosophie se doit d'être existentielle, mode de vie, et les raisons de faire de la

⁹⁰ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 307.

⁹¹ Jean LADRIÈRE, « Théologie et modernité », dans *Revue théologique de Louvain* 27 (1996), p. 175.

⁹² Évitant ainsi l'arbitraire le plus total qui serait d'avouer que c'est parce que cela correspond à la formation initiale de l'auteur de cette thèse. Nous verrons des résultats d'enquête dans le cinquième chapitre qui font état de ce désir de philosophie.

⁹³ Annemie DILLEN, « Highlighting Children's Spirituality in a de-traditionalised Society », dans W. GRÄB et L. CHARBONNIER (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology*, p. 129.

philosophie en classe sont avant tout noétiques, cathartiques et même mystiques, rejoignant en cela la théologie⁹⁴.

Il importe que les jeunes aient une part active dans leur approche des religions (ou de la philosophie), qu'ils s'y collètent, questionnent, dialoguent à leur propos. Néanmoins, ils ont également besoin d'un certain bagage pour que la discussion ne tourne pas à vide et qu'ils n'élaborent des théories par trop fumeuses. Un argument fort est que notre programme s'adresse aux adolescents les plus âgés de l'enseignement secondaire, qui sont aptes à se saisir de la complexité et d'aborder les textes originaux, même si nous estimons que les plus jeunes sont aussi capables de s'attaquer à ces contenus (sous une forme peut-être plus accessible). Nous retrouvons ici nos axes du construire et du transmettre, appliqués aux deux disciplines.

Ce qui importe est que les jeunes, dans leur parcours scolaire, puissent aborder les questions qui touchent à toutes les dimensions de l'être humain. Philosophie et théologie comptent parmi les domaines les plus susceptibles de les éclairer à ce propos. La philosophie comme la clarté du texte, la raison qui se donne à voir, et la théologie comme discours qui aborde les zones-frontière, où le mystère et le silence ouvrent des perspectives de sens qui dépassent le discours philosophique.

Comme le présente si justement Gesché,

« Si la théologie se veut science humaine, ce le doit pour être, parmi les discours humains, un discours qui a sa place pour déchiffrer l'homme. À cet égard, je verrais la théologie comme offrant à ces autres discours un hors-texte, *leur* hors-texte. Point de texte sans hors-texte. C'est peut-être la place véritable de la théologie parmi les autres sciences humaines, que d'offrir et d'être cette tâche noire, ce tain du miroir, ce point aveugle dont a besoin tout texte pour être lisible, tout miroir pour refléter, tout œil pour voir clair [...] La théologie serait cette veilleuse ou cette lampe du sanctuaire qui toujours devrait rappeler le nuage d'inconnaissance qui baigne toute connaissance »⁹⁵.

Le cours de religion serait-il ce hors-texte du monde scolaire, cet espace dans la marge où se rencontrent le monde des compétences et une habilité à « être » un peu plus ? Ce lieu combien précieux qui apprend à vivre en amitié avec l'énigme, la « nocturnité »⁹⁶ ? En tout cas, il serait le dernier bastion dans l'enceinte scolaire où

⁹⁴ Henrik JØRGENSEN, « Philosophy with Children in Religious Education. A Brief History », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 18.

⁹⁵ Adolphe GESCHÉ, « Éloge de la théologie », dans *Revue théologique de Louvain* 27 (1996), p. 164.

⁹⁶ « Il y a, en nous et autour de nous, dans la réalité tout entière, une part de "nocturnité" (H. Bosco) qui nous constitue et avec laquelle, part inextinguible, nous nous construisons. C'est pourquoi il sera capital d'apprendre aux jeunes à *vivre*, et à vivre *toujours*, avec (et je souligne : avec, et non pas : contre ou malgré) cette part d'énigmatique en eux, chez les autres, dans le monde et auprès de Dieu ». A. GESCHÉ, « L'enseignant et l'énigme », p. 144. Et plus loin : « Si l'homme n'est pas préparé à vivre cet affrontement avec lui-même et son opacité, la vie sera réellement impossible à vivre. Le danger de l'éducation est de donner des réponses saturantes, que ce soit dans le domaine de la rationalité, de l'affectivité, de la morale ou du divin », p. 147.

puissent être abordées et prises au sérieux, existentiellement parlant, les questions de transcendance et d'intériorité.

Précisons tout de suite que l'introduction de la philosophie dans un cours de religion ne se fait pas aux dépens de la théologie. Pour l'exprimer ainsi : la philosophie et ses méthodes peuvent aider à rendre le processus réflexif au sujet de questions religieuses plus apparent, plus explicite, sans pour autant chercher à soumettre la question religieuse à leur sphère propre⁹⁷. En effet, il n'est pas du ressort de la philosophie de proposer un salut. « C'est même à mon avis une imposture de présenter la philosophie comme une réponse aux questions les plus poignantes, les plus angoissantes et les plus existentielles de l'homme »⁹⁸ : cette tâche revient en priorité à la religion et la philosophie ne peut faire œuvre de sotériologie à sa place.

Néanmoins, quelle place concéder exactement à la théologie, dans une société pluraliste et, plus encore, dans un cours de religion catholique où il est plus que probable que la majorité des élèves d'une classe ne le soient pas ou n'y entendent rien ? Il s'agit là d'un fait incontournable. Nous sommes dans une société qui en moins d'un siècle a changé complètement de paradigme, tant dans l'éducation que dans les façons multiples d'envisager le monde : « d'un humanisme nourri à une source unique, celle des arts libéraux, nous sommes passés à un humanisme de la différence »⁹⁹. Le christianisme n'a plus le monopole du sens et son langage est loin d'être compris par tous. Or, s'il veut garder quelque pertinence et dialoguer avec la culture des temps, il doit se mettre au diapason de cette culture¹⁰⁰.

Alors pourquoi la théologie quand sa réception semble si incertaine et le monde si peu préparé à entendre son discours ? Voilà déjà une réponse brève, que le reste de la recherche complètera, nous l'espérons, avec bonheur. Nous convoquons la théologie, en tant qu'adulte convaincu de la nécessité d'appréhender toutes les dimensions d'une vie humaine en sa plénitude, pour :

« Aider les jeunes à symboliser leur quête d'un sens ultime. Dans un contexte de grande pauvreté du langage symbolique, il devient difficile d'exprimer ce qui est de l'ordre du désir, de la promesse, de l'espérance, de la confiance, du pardon. Si la culture se réduit à un jeu où tout se mesure et se calcule, il y a fort à craindre que les individus enfermés

⁹⁷ Jørgen HUGGLER, « Religious Education as an Intellectual and Cultural Enterprise », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 121.

⁹⁸ Jean-Marc FERRY, *Les lumières de la religion. Entretien avec Élodie Maurot*, Montrouge, Bayard, 2013, p. 199.

⁹⁹ G. LEROUX, *Différence et liberté*, p. 21.

¹⁰⁰ « Il y a un langage commun, propre à une époque, caractéristique d'une culture, dont on ne peut faire l'économie, sous peine de s'enfermer dans un vocabulaire de ghetto, qui, loin de préserver la foi, l'enferme dans un carcan, où, cessant d'être missionnaire, elle cesse d'être elle-même ». Adolphe GESCHÉ, *L'annonce de Dieu au monde d'aujourd'hui*, Malines, Centre de formation théologique et pastorale du Diocèse de Malines-Bruxelles, 1968, p. 47.

dans leur anxiété muette ne sauront plus quoi faire d'autre que de se mesurer les uns aux autres »¹⁰¹.

Nous ne prétendons pas que la théologie nous sauvera de nous-mêmes. Mais que si nous prêtons l'oreille, elle pourrait nous épargner bien des maux à venir.

Corpus textuel

Un problème relatif à l'état de la question peut être soulevé pour tout « jeune » chercheur, dans l'ère de l'information, qui « se voit d'emblée confronté – dans toutes les disciplines sans exception, et sur presque chaque thème – à une offre d'information si imposante qu'il lui faut des années pour escalader cette montagne »¹⁰². De plus, au fur et à mesure qu'il rédige, d'autres recherches sont publiées, et le pire advient quand elles paraissent juste après l'impression du dinosaure. Or existe une règle de conduite en science, qui s'énonce comme suit : « Toute activité de recherche suppose une prise en compte intégrale de la littérature préexistante sur le sujet choisi »¹⁰³, sous peine de critique acerbe. Alors que faire ? Qu'en préambule à la recherche soit enseigné l'art salutaire de l'oubli, « l'art subtil du rejet d'information »¹⁰⁴, sans en avoir mauvaise conscience. Mais attention, pas cette forme d'oubli inédite caractéristique de nos sociétés, qui est liée à la surabondance d'informations¹⁰⁵ et à laquelle l'usage des ordinateurs, capables de tout conserver intégralement, sans distinction ni discrimination, n'est certainement pas étranger. Non, il s'agit d'un « oubli » savamment orchestré (entre guillemets car le véritable oubli est involontaire).

Cet art de l'omission est élégamment synthétisé par les règles d'oubli que le philologue Harald Weinrich attribue à la forme sous laquelle les biochimistes et Nobel Watson et Crick publièrent leurs travaux :

- « Tout ce qui est publié dans une langue autre que l'anglais – *forget it*.
- « Tout ce qui est publié ailleurs que dans un article de revue – *forget it*.
- « Tout ce qui n'est pas publié dans l'une des prestigieuses revues X, Y, Z – *forget it*.
- « Tout ce qui est publié depuis plus de cinq ans environ – *forget it*. »¹⁰⁶.

De même, certaines règles peuvent être attribuées à cette thèse, et tout d'abord celle qui concerne la limite naturelle de la langue. Nous avons choisi de laisser de côté toute publication qui ne serait ni en français, ni en anglais (avec l'une ou l'autre exception pour l'espagnol). Par contre, nous avons considéré des sources plus variées, comme

¹⁰¹ Étienne GRIEU, « Construire avec les jeunes », dans G. ROUTHIER et M. VIAU (éds), *Précis de théologie pratique*, p. 851.

¹⁰² Harald WEINRICH, *Léthé. Art et critique de l'oubli*, Paris, Fayard, 1999, p. 292.

¹⁰³ Id.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 293.

¹⁰⁵ Tzvetan TODOROV, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004, p. 13.

¹⁰⁶ H. WEINRICH, *Léthé*, p. 294. Précisons que c'est Weinrich qui rédige ces règles de l'oblivionnisme scientifique, nous rappelant que l'article qui a valu le prix Nobel aux deux chercheurs tenait sur une page et ne comptait que six notes de bas de page.

les livres, les documents ministériels ou d'Église, ou encore des articles de presse quand il s'agissait de réunir certains pourcentages – et même, selon l'air du temps, internet... La règle des prestigieuses revues a été relativement respectée, tandis que nous avons fait preuve de plus de souplesse avec le cadre temporel de la thèse. Tout d'abord, parce que nombre de nos auteurs-phare ne sont pas spécialement récents, même s'ils appartiennent au siècle dernier ou se trouvent à cheval sur les deux (Bergson, décédé en 1941 ; Gesché, mort en 2003 ; Ladrière en 2007 ; Panikkar en 2010 – tous quatre à un âge respectable). Il en est de même pour nombre de philosophes convoqués, et plus particulièrement dans la section épistémologique. Par contre, nous avons pris soin de considérer, dans le domaine de l'éducation religieuse et en ce qui concerne le cours de religion en Belgique francophone, des auteurs de pointe parfaitement au fait des problématiques et des contextes contemporains.

Le corpus que nous avons convoqué est très hétérogène, mais cette diversité participe de la fécondité et de l'originalité de ce parcours, tout comme la pluralité des voix au sein d'une classe enrichit les échanges entre ses membres.

Une Bible du sens

Un ouvrage incontournable sur la question du sens en lien avec la jeunesse et l'éducation est le fruit du labeur de deux chercheurs australiens, Marisa Crawford et Graham Rossiter¹⁰⁷. Il s'agit probablement de ce qui existe de plus complet et de plus proche de notre thème. Ne serait-ce quelques divergences, il pourrait presque nous dispenser de la rédaction de cette thèse car il reprend tout ce qu'il importe de savoir sur la question du sens chez les adolescents d'aujourd'hui. Le but de ce travail est similaire au nôtre, qui est de proposer des pistes de travail du sens dans le cadre de l'éducation religieuse.

Heureusement, il existe certaines différences dans l'approche et le contexte qui font que cette thèse ne sera pas une réédition à la belge d'un recueil australien. Tout d'abord, les évidences : plus de dix ans et 16 735 km séparent les deux travaux. De plus, le cadre australien des cours de religion est sensiblement différent du contexte belge. Le système éducatif australien comprend deux types d'écoles, les écoles publiques ou d'État et les écoles privées, payantes, elles-mêmes scindées en deux

¹⁰⁷ Marisa Crawford enseigne l'anglais et la religion au collège Our Lady of the Sacred Heart à Sydney (un collège en Australie vise les formations courtes, ce qui correspond d'une certaine façon à nos hautes écoles), et Graham Rossiter est professeur d'éducation morale et religieuse, ainsi que directeur du Center for Research in the Spiritual, Moral, Religious and Pastoral Dimensions of Education à l'Australian Catholic University de Sydney. Marisa CRAWFORD et Graham ROSSITER, *Reasons for Living. Education and Young People's Search for Meaning, Identity and Spirituality. A Handbook*, Victoria, ACER Press, 2006.

groupes, les écoles catholiques, dirigées par le *Catholic Education Office*, et les écoles liées à d'autres confessions¹⁰⁸.

Les écoles publiques ne sont pas tenues de proposer un cours de religion, ni en primaire ni en secondaire. Deux types de cours y sont proposés pour parfaire l'éducation religieuse des élèves : un cours généraliste, proposé les deux dernières années du secondaire, vise une éducation générale au religieux et ne se revendique d'aucune confession, présentant au contraire un panorama des différentes religions sans en favoriser aucune. L'approche de ce GRE (*General Religious Education*) se veut académique et non confessionnelle. Un cours plus spécifique et lié à une seule religion peut être dispensé à la demande, le SPE (*Special Religious Education*), sans pour autant faire partie du curriculum proposé. Ce cours est dispensé par des catholiques et une vingtaine d'autres Églises chrétiennes, ainsi que par les Baha'i à Perth¹⁰⁹, mais il semblerait que ce SPE, proposé durant le temps scolaire par des volontaires, une demi-heure par semaine et suivi par 20 % des élèves, ait été remplacé dès 2016 dans l'État de Victoria par un cours sur l'éducation aux relations (*Relationships Education Program*)¹¹⁰. La situation est paradoxale, car il n'existait pas encore de programme pour ce nouveau cours ni de formation à proposer aux enseignants qui les habiliterait à le dispenser, une fois le contenu précisé. Voilà un parallèle étonnant avec le contexte belge et le tristement célèbre cours de Rien de 2016.

Un cinquième des élèves australiens relèvent de l'enseignement catholique. L'identité catholique des écoles catholiques australiennes est plus nettement affirmée que celle des écoles belges. Tous les élèves des écoles catholiques suivent un cours de religion, et les plus âgés (onzième et douzième années) ont même le choix, dans certains États, entre le cours classique proposé par le diocèse et un autre cours. Les élèves participent également à la liturgie, à la prière et aux retraites organisées par l'école pour développer la foi¹¹¹.

¹⁰⁸ Ces informations proviennent du site [expatclic.com](https://www.expatclic.com), qui présente quelques pages sur le système scolaire australien : <https://www.expatclic.com/le-systeme-scolaire-australien/?lang=fr> (consulté le 16 janvier 2019).

¹⁰⁹ Ces données sont accessibles sur les pages du Department of Education australien à l'adresse : <http://www.det.wa.edu.au/curriculum-support/religious-education/detcms/navigation/special-religious-education/> (consulté le 16 janvier 2019).

¹¹⁰ Article en ligne de Melissa DAVEY, « Scrapping religion classes from schools 'the right thing to do', says Victorian education minister », dans *The Guardian*, 21 août 2015. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.theguardian.com/australia-news/2015/aug/21/victoria-to-scrap-religious-instruction-from-school-curriculum> (consulté le 16 janvier 2019).

¹¹¹ Informations disponibles sur le site du diocèse de Parramatta dans les Nouvelles Galles du Sud : <http://www.parra.catholic.edu.au/frequently-asked-questions> (consulté le 16 janvier 2019). Il est intéressant de noter que dans ce diocèse (ainsi qu'en Tasmanie, dans les Territoires du Nord, les États Victoria et de South Australia, soit plus de la moitié du territoire), le cours est fondé sur les *Shared Christian Praxis* de Thomas Groome. Voir Thomas GROOME, *Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry: The Way of Shared Praxis*, Eugene, Wipf and Stock, 1998.

Les différences contextuelles ne sont pas les seuls éléments qui distinguent cette recherche de celle des professeurs australiens. L'axe de notre travail concerne l'association de la philosophie et de la théologie dans la recherche de sens, ce que n'aborde pas le manuel de Crawford et Rossiter. Il nous sera ainsi possible de revendiquer une certaine originalité face à leur monument. Le choix de Ladrière et Gesché comme auteurs phare en est une autre garantie.

Du sens dans la ville

Un auteur géographiquement plus proche de nous qui a traité spécifiquement des questions de sens en lien avec le cours de religion est Bert Roebben, théologien flamand de renommée internationale qui enseigne l'éducation religieuse à l'Université de Bonn. L'ouvrage qui nous intéresse particulièrement et qui lie explicitement sens et cours de religion est *Seeking Sense in the City*, à travers lequel se déploient vingt années de recherche postdoctorale sur l'éducation religieuse à l'école et en dehors de l'école.

Roebben voit l'éducation comme un acte de foi : foi dans le futur, foi dans les capacités des jeunes et dans la destinée unique, individuelle de chacun. Son ouvrage traite du processus d'apprentissage qui se déploie quand il devient possible pour les acteurs d'exprimer leur foi. Le public visé est multiforme et concerne la vaste gamme des « éducateurs en religion » : les parents, les catéchistes, les éducateurs, les professeurs d'université, les enseignants, les ministères des jeunes et les animateurs de pastorale. Les sections les plus parlantes pour notre propos traitent directement des questions relatives au cours de religion et se retrouvent dans la seconde partie de *Seeking Sense*, même si la première partie, qui traite de l'éducation, la religion et les valeurs, est riche d'intuitions éclairantes.

Ces chapitres mettent l'accent sur une vision de l'enseignement de la religion vu comme une quête où les élèves, mis en présence d'histoires significatives issues des traditions religieuses, sont accompagnés dans leur découverte de sens. Apparaissent ici des notions-clés auxquelles nous nous référerons en fin de cheminement, comme l'éducation religieuse narthicale ou l'enseignement de la religion comme pèlerinage¹¹². Roebben explicite également le concept de *Kindertheologie*, ou théologie pour les enfants, réflexion venue d'Allemagne qui vient alimenter les mouvements de spiritualité pour enfants issus essentiellement du monde anglo-saxon et qui comprend deux courants majeurs : une interrogation philosophique avec les enfants sur des sujets religieux, et une réflexion philosophique nourrie par la religion. La *Kindertheologie* serait une modalité postmoderne de faire de la théologie, emprunte

¹¹² Qui est proche de la randonnée du sens proposée par Adler, « faite d'allers et retours, de pauses, de conversations, de plaisir de marcher, d'emprunter des chemins de traverse ». Gilbert ADLER et Sylviane SALZMANN, *Quêtes de sens. Outils pour repérer et accompagner les demandes de sens*, Strasbourg/Fribourg, Centre catholique romand de formation permanente, 1997, p. 25-26.

de joie, de tolérance, amusante pour les enfants et qui leur permettrait une appropriation personnelle des concepts et intuitions de la foi et des mystères de la vie. De nombreuses questions jalonnent ce parcours, auxquelles nous tenterons de répondre vers la fin de la thèse : méthodologiques, didactiques et théologiques. Les horizons sont néanmoins prometteurs et les pistes développées abondantes et enthousiasmantes. D'autres concepts encore sont déployés, comme les liens entre Bible et identité narrative ou la kénose, le développement humain et la solidarité dans le champ de l'éducation religieuse, l'enseignant « *crispy* »¹¹³ et générateur d'espoir. Bien entendu, d'autres ouvrages et articles de Roebben reprennent ces thématiques pour les enrichir de nouveaux développements, que le lecteur ne manquera pas de découvrir au cours de nos pages.

Heureusement, nous ne nous contentons pas de reprendre ces thématiques et de faire de notre thèse un copié-collé des intuitions du professeur de Bonn, même s'il nous arrive de cheminer à sa suite. Tout comme pour la comparaison avec *Reasons for Living*, la spécificité des axes sur lesquels nous insistons sans cesse : philosophie et théologie, construire et transmettre, permettent à notre travail de vivre sa vie propre et de conserver son individualité.

Travaux académiques

Le moins qu'on puisse dire est que le cours de religion n'est pas un sujet qui séduise les thésards. En parcourant l'index international des dissertations en théologie et en droit canonique proposé par la *Revue théologique de Louvain* depuis 2000 (ce qui comprend toutes les thèses réalisées dans le monde, de la Pologne aux USA, depuis 1999), nous n'avons trouvé que très peu de références à notre thème. Dans l'index de 2007, une thèse de 2006 a attiré notre attention, de par la mention du sens : *Des adultes catholiques en recherche de sens : processus de changement culturel, de maturation humaine et de conversion spirituelle*, défendue par Christine Aulenbacher à Strasbourg en 2006¹¹⁴, qui nous a renvoyé vers une publication de son auteur : *Les ados et leurs croyances. Comprendre leur quête de sens et déceler leur mal-être*. Nous reviendrons sur cet ouvrage dans quelques paragraphes. Quant à ce qui concerne la thèse elle-même, elle traite de la quête de sens des adultes catholiques et non des jeunes d'un cours de religion.

L'index de 2009, qui reprend les thèses de 2008, s'est montré deux fois plus fructueux, avec une thèse défendue à Fribourg par Romain Gajo, sous la direction de François-Xavier Amherdt, intitulée *L'accompagnement et l'éveil à la foi de l'adolescent dans la période d'initiation. Défis et nouvelles perspectives. Analyse de son*

¹¹³ Nous laissons la surprise de la découverte au lecteur : voir le chapitre VIII.

¹¹⁴ Christine AULENBACHER, *Des adultes catholiques en recherche de sens : processus de changement culturel, de maturation humaine et de conversion spirituelle*, Strasbourg, Strasbourg 2/Université Marc Bloch (Faculté de théologie catholique), 2006.

*environnement spécifique actuel pour mieux l'accompagner. Méthode corrélative s'inspirant des documents catholiques et des auteurs de référence sur la catéchèse et sur l'accompagnement en rapport à la pensée de Jean Piaget*¹¹⁵. Le thème se rapproche du nôtre, en ce sens que le contexte de l'adolescent contemporain y est analysé ainsi qu'un accompagnement proposé, mais il relève de la catéchèse et n'aborde donc aucunement l'enseignement de la religion.

La seconde thèse vient d'Helsinki, et traite des *Variations in the Understanding of Lutheranism and its Implications for Religious Education. Meaning discernment of students and teachers in Finnish upper secondary schools*, par Elina Hella¹¹⁶. Néanmoins, même si le sens est mentionné dans le titre, ce travail doctoral insiste sur la compréhension qu'ont les élèves du message de l'Église évangélique-luthérienne de Finlande (qui est l'une des deux Églises nationales du pays) et la façon qu'ont les professeurs de transmettre le sens du luthérianisme en comparaison avec l'éducation religieuse au Royaume-Uni, ce qui est fort éloigné de notre thème.

Relevons également un mémoire de 1995 intitulé *Religion, sens et vie spirituelle : évaluation des effets du cours de religion sur la religiosité, la construction de sens et sur la vie spirituelle*, par Philippe Damsin dans le cadre de la FOPA et déposé à la bibliothèque de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCLouvain. Ce mémoire est l'œuvre d'un professeur de religion catholique, « qui s'interroge sur la finalité de son action pédagogique à un moment où les cours "dits" philosophiques sont remis en question »¹¹⁷. Cet extrait de l'introduction est rédigé en 1995, mais aurait pu l'être pour le présent travail.

Certaines similarités peuvent être relevées avec notre recherche, que les différences viennent nuancer fortement. L'auteur commence par un état des lieux, puis se penche sur les objectifs du cours. Notons que ces objectifs sont en rapport avec le *Programme* de 1982 : les quatre axes du cours sont spécifiquement désignés comme catéchétiques, ce qui n'est pas le cas du programme actuel. Les différences sont plus nombreuses : tout d'abord, l'analyse a lieu en 1995. Le contexte est donc différent (que le lecteur se rappelle d'une des règles des Nobels : « Tout ce qui est publié depuis plus de cinq ans environ – *forget it* » – nous comptons ici des décennies qui ont vu poindre les téléphones portables, l'usage généralisé d'internet, les réseaux sociaux,

¹¹⁵ Romain GAJO, *L'accompagnement et l'éveil à la foi de l'adolescent dans la période d'initiation. Défis et nouvelles perspectives. Analyse de son environnement spécifique actuel pour mieux l'accompagner. Méthode corrélative s'inspirant des documents catholiques et des auteurs de référence sur la catéchèse et sur l'accompagnement en rapport à la pensée de Jean Piaget en corrélation avec des documents de référence de la catéchèse catholique*, Fribourg, Université de Fribourg, 2008.

¹¹⁶ Elina HELLA, *Variations in the Understanding of Lutheranism and its Implications for Religious Education. Meaning Discernment of Students and Teachers in Finnish Upper Secondary Schools*, Helsinki, University of Helsinki, 2007.

¹¹⁷ Philippe DAMSIN, *Religion, sens et vie spirituelle. Évaluation des effets du cours de religion sur la religiosité, la construction de sens et sur la vie spirituelle* (mémoire FOPA), Louvain-la-Neuve, 1995, p. 1.

etc.). Pour ce qui est de la recherche empirique, l'auteur se base sur deux récits bibliographiques d'élèves avec une analyse qualitative, tandis que la présente thèse se place dans un cadre quantitatif en se référant à une enquête touchant 1 644 élèves. Enfin, la question de l'auteur est la suivante : « Le cours de religion est-il un lieu favorable pour l'initiation à la vie spirituelle »¹¹⁸ ? La construction de sens est donc secondaire. De plus n'apparaissent ni références à nos auteurs, ni investigation des modes de transmission *versus* construction de sens, encore moins de référence aux pratiques de communautés de recherche.

Les entretiens traitent des questions de la croyance, de l'expérience (de la prière), du contenu, de la pratique et de l'éthique. L'auteur croise chacun de ces items avec les suivants : questionnement, liberté, sens. Le sens concerne tant le sens de la vie que le sens de la pratique spirituelle de l'élève interrogé, son « sens de l'autre »¹¹⁹ ou les projets qui font sens pour lui¹²⁰. Les dimensions de la croyance et de l'expérience « mobilisent l'énergie d'Olivier (motivation) pour construire du sens »¹²¹, tandis que le deuxième élève traverse une crise au niveau de ses croyances et ne trouve pas de réponses satisfaisantes, ce qui interrompt sa quête de sens. « L'issue est incertaine et sans une aide extérieure, il risque d'abandonner tout questionnement et de se réfugier là où le questionnement n'a plus cours »¹²². Il remet en question l'existence d'un Dieu qui n'est pas intervenu quand il vivait de graves problèmes familiaux. Il oppose également des explications scientifiques et « catholiques » (créationnistes) quant à l'origine du monde, ce qui décrédibilise le message chrétien.

Les conclusions à tirer pour l'enseignement consistent en une énumération de douze points, qui tient sur un peu plus d'une page. À noter que le mémoire sans les annexes (transcription des entretiens) n'en fait que 59. Reprenons brièvement quelques éléments : l'importance de pratiquer le langage et la culture de l'élève, de se référer à des témoignages, d'insister sur la différence entre discours scientifique et discours religieux, de prendre en compte toutes les dimensions du religieux et de faire place à une initiation spirituelle au cours de religion. Il aurait été intéressant que l'auteur étaye ses conclusions de quelques sources plus scientifiques, sans lesquelles cette étude reste insatisfaisante.

Notons encore que le répertoire des thèses de Théodoc, qui concerne de nombreuses universités francophones¹²³, reste silencieux malgré une recherche avancée à l'aide

¹¹⁸ P. DAMSIN, *Religion, sens et vie spirituelle*, p. 1.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 45.

¹²⁰ Nous retrouvons des catégories similaires dans l'enquête du CRER, où les élèves lient le sens de la vie aux relations qu'ils entretiennent avec leurs proches mais aussi à leurs projets pour l'avenir. Diane DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », dans H. DERROITTE et D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL (éds), *Un cours de religion pour quoi*, p. 21 ; p. 60-61 ; p. 64-65.

¹²¹ P. DAMSIN, *Religion, sens et vie spirituelle*, p. 46.

¹²² *Ibid.*, p. 56.

¹²³ Les Facultés de théologie de l'Université catholique de Louvain, de l'Institut catholique de Paris, de l'Université catholique de Lyon, de l'Université de Fribourg, des Facultés jésuites de Paris,

des entrées suivantes : « cours religion », « sens », « éducation », « didactique », « pédagogie », « enseignement », les thèses sélectionnées grâce à ces mots-clés semblent fort éloignées de notre thème.

Revenons un instant sur la publication de Christine Aulenbacher, co-écrit avec Philippe Le Vallois¹²⁴. Le thème de cet ouvrage est proche du travail présenté ici, mais même si les voies initiales sont parallèles, les auteurs s'engagent très rapidement sur des chemins différents, qu'il s'agisse pour leur part de certaines croyances farfelues des adolescents (gothisme, soucoupisme et autres), ou de notre côté des réflexions philosophiques, théologiques et didactiques. Certains thèmes liés au contexte extra-scolaire des jeunes sont proches de notre travail, dont l'univers des adolescents, la révolution technologique, la mondialisation, le pluralisme, la sortie du religieux, le supermarché du sens¹²⁵, pour en citer quelques-uns. Les auteurs proposent des clés d'accompagnement des adolescents, telles que l'écoute, le respect, la cohérence, l'enracinement dans une histoire, mais les orientations pédagogiques restent très générales. Par contre, ils insistent fortement sur des lieux adolescents dont nous ne traiterons pas (croyances parallèles, paranormal, fantastique, fascination et mal-être, dialectique vie/mort), qui orientent la conclusion et les conseils d'accompagnement. Nous ne retrouvons pas non plus de liens au cours de religion, *a fortiori* au système scolaire belge, ni à un aspect proprement didactique de la construction ou la transmission de sens.

*

Voilà accomplies les « formalités » exigées d'une recherche doctorale. Nous espérons que ces quelques explications et mises en perspective ont donné au lecteur l'envie d'en savoir plus, aussi sans plus attendre nous le convions à la section suivante de notre travail, qui porte sur le contexte de la thèse, avec en ouverture un chapitre qui dresse un portrait épistémologique de la question du sens.

l'École doctorale de Théologie et de Sciences Religieuses de l'Université de Lausanne, le Collège de théologie protestante (Genève, Lausanne, Neuchâtel), l'Institut protestant de théologie de Paris-Montpellier et la Faculté de théologie et de sciences religieuses de l'Université Laval.

¹²⁴ Christine AULENBACHER et Philippe LE VALLOIS, *Les ados et leurs croyances. Comprendre leur quête de sens et déceler leur mal-être*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2006.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 4.

COMPRENDRE

III. Épistémologie de la notion de sens

La question du sens mérite un pluriel et les définitions sont multiples. Elles sont revendiquées par les diverses branches de la philosophie, mais sont également un domaine privilégié des religions. La psychologie, l'anthropologie, la sociologie ne sont pas en reste. Crawford et Rossiter, plutôt que de s'attaquer directement à une définition, posent une série de questions sur le sens, pour mieux en saisir la nature et la fonction¹ : qu'est-ce qui fait le sens d'une vie ? Comment le sens est-il construit par les individus ? Comment le sens est-il généré, ou communiqué, au sein des communautés ? Comment cherche-t-on du sens et comment sait-on qu'on l'a trouvé ? Chercher du sens implique-t-il que le sens est difficile à trouver, ou que le sens disponible aisément est inadéquat ? La quête de sens peut-elle être néfaste pour la santé ? Dépense-t-on trop d'énergie à chercher un sens au lieu de vivre pleinement ? La quête de sens est-elle cognitive ou expérimentation de valeurs à adopter ? Quels sont les critères pour une définition du sens bonne et équilibrée ? Peut-on fabriquer et vendre du sens² ? Le sens ne concerne-t-il que l'ultime, Dieu et l'au-delà ? Jusqu'à quel point la religion apporte-t-elle du sens dans une vie ? Quelle part pour l'interprétation et la pensée critique dans une recherche de sens³ ? Et la liste des questions n'est pas exhaustive, loin de là !

Il semble indispensable, à l'orée de ce travail, de cerner au plus près la notion de sens telle que référée dans cette thèse. Tout d'abord, par une première définition, pour la circonscrire au plus près. Ensuite, nous examinerons le *locus* privilégié de l'apparition du sens, qui est le langage, « lieu natal de l'expérience, presque sa mise au monde, et l'on comprend combien il est risqué de vouloir saisir celle-ci hors de ce lieu où elle est née »⁴. À la langue est liée le récit, dont une étude brève viendra compléter cette prose⁵. En effet, « la formule inouïe d'un sens de la vie présuppose que la vie peut être "lue" comme un texte. Tout comme un texte, la vie possède un commencement, une fin et par là même, une direction et un sens »⁶.

¹ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 29. Les questions reprises ici appartiennent à la liste des chercheurs australiens ou s'en inspirent.

² La question sera abordée plus loin à l'occasion d'une analyse du contexte de l'adolescent et du *merchandising* presque constant auquel il est confronté (ch. IV).

³ Le chapitre suivant aborde la question de la diffusion (commerciale) de récits porteurs d'un sens aplati ; toute la question de l'économie de marché s'adressant aux adolescents, mais aussi aux adultes, qui vient entraver les voies du sens. Distinguons la fabrication de sens (le sens comme objet que l'on plaque sur une vie) de la construction d'un sens qui fait grandir le sujet.

⁴ Adolphe GESCHÉ, *Le Christ* (Dieu pour penser VI), Paris, Cerf, 2010 [2001], p. 131-132.

⁵ La sémantique ou étude des mots et l'herméneutique ou étude de l'interprétation sont essentielles quand il s'agit d'étudier le sens. M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 32.

⁶ Jean GRONDIN, *Du sens de la vie* (L'essentiel), Montréal, Bellarmin, 2003, p. 23.

Après le langage, le récit, l'existence, vient le monde qui les héberge. C'est le sens tel qu'il émerge dans le concret d'une vie et tisse un ensemble de significations à l'identité historique de chacun. C'est le sens que nous communiquons à notre histoire propre et qui permet l'instauration d'une identité narrative, cœur et fondement de la personne, qu'elle soit en chemin ou non vers un sens ultime.

La philosophie viendra à notre rescousse dans ce parcours du sens, qui commencera par solliciter les grands noms de la philosophie du langage pour fournir des outils conceptuels solides aux analyses ultérieures, avant de passer à Paul Ricœur, afin de bien comprendre les tenants de l'identité narrative, à la base même de la construction de sens, tant au niveau de la personne que de la culture. Henri Bergson est ensuite convié, car il développe une pensée du mouvant, du procès, qui convient bien à la théologie pratique⁷ ainsi qu'à la définition même du sens, sens qui est loin d'être figé une fois pour toutes, tout comme la vie dont il surgit. De plus, la pensée de Bergson amorce une ouverture royale à la question du sens ultime et de la destinée de toute vie humaine, question éminemment théologique s'il en est.

Enfin, Jean Ladrière, Adolphe Gesché et Raimon Panikkar nous aideront à penser un sens ultime, voire ineffable, avec toute la richesse du christianisme. Paul-André Giguère nous permettra de relire le parcours complet sous l'angle de la foi, grâce à une grille d'analyse qui situe un chemin de vie dans sa quête d'une destinée.

Ce bref panorama esquissé, nous aurons alors en main des grilles d'analyse efficaces et un cadre de pensée bien délimité pour la suite du projet.

Premières définitions du sens

Si nous reprenons la définition issue du *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, nous relevons déjà quelques grandes divisions à la définition du terme⁸, qui renvoient à tout ce qui touche aux fonctions sensorielles et à la sensation, mais aussi au jugement ; ensuite, à ce qui a trait à la signification ; enfin, à l'orientation d'un mouvement, en distinguant l'orientation de la direction, « la direction d'un mouvement [étant] proprement la droite qu'il parcourt, ou la tangente à sa trajectoire ; et le sens consiste en ce que cette ligne est parcourue vers la droite ou vers la gauche, vers le haut ou vers le bas »⁹. Lalande précise néanmoins que le langage courant tend à assimiler les deux notions de direction et de sens.

Un parallèle avec l'anglais s'avère utile, qui reconnaît trois mots différents pour traduire notre concept : « *sense* », « *meaning* » et « *direction* ». « *Meaning* » nous intéressera

⁷ Cette pensée du mouvant rejoint la dimension de l'agir, intimement lié au mouvement de la vie où il s'inscrit, à laquelle s'articule la théologie pratique. Henri BOURGEOIS, *Questions fondamentales de théologie pratique*, Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2010, p. 25-27.

⁸ André LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Quadrige), t. 2, Paris, Presses universitaires de France, 1999 [1926], p. 967-976.

⁹ *Ibid.*, p. 975.

plus spécifiquement, sans pour autant écarter les autres significations. Ladrière relève avec justesse que le sens (*meaning*) indique un sens (*direction*) vers un ailleurs, un contexte plus vaste, plus intelligible, tandis qu'indiquer une direction est un moyen de désigner un sens (*meaning*)¹⁰.

Lalande note que la signification originelle du mot était relative aux sens et au sentir, dérivant ensuite vers l'idée de jugement et d'intention (bon sens, sens commun, sens moral), « d'où peuvent sortir les deux acceptions de signification, d'une part, de direction, de tendance vers un but, de l'autre »¹¹. Le sens commun ne concerne-t-il pas des gens dont la pensée s'oriente de concert, et le bon sens n'est-il pas la reconnaissance d'une signification évidente aux choses et à ce qu'il convient de faire, à rattacher au sens moral comme orientation vers le bien ?

Attardons-nous tout d'abord sur la signification très charnelle du mot « sens » (*sense*), liée aux sens corporels et à la capacité d'en jouir : c'est la « saveur de la vie »¹², qui fait que nous pouvons la sentir et l'apprécier à sa pleine mesure, nous y sentir bien, nous y épanouir, y trouvant donc un surcroît de sens (*meaning*), un certain art de vivre. C'est la vie elle-même, qui s'ancre dans la sensation, la sensibilité. « La signification la plus primitive, la plus large et la plus radicale du mot "sens" désigne la rencontre d'un vivant avec son environnement dans lequel il doit se maintenir en vie, se promouvoir, se défendre et se reproduire »¹³. Mais le sens entendu comme tel (*sense*) renvoie également à une capacité du jugement : « Le sens se trouve accouplé ici à une certaine sagesse où se conjuguent l'expérience, la raison, et même une certaine simplicité naturelle. La question du sens de la vie aspire à une telle sagesse qui est la raison d'être, l'espoir de toute la philosophie »¹⁴.

En ce qui concerne le sens comme signification, relevons déjà ceci : il a trait à « ce que "veulent dire", ce que communiquent à l'esprit un mot, une phrase, ou tout autre signe jouant un rôle semblable »¹⁵. La référence à des contenus psychiques, à une intention, mais aussi à un ensemble de règles objectives ou d'invariants est transparente, et reprise plus loin dans les pages du *Vocabulaire*.

La question du sens comme *meaning* ou direction est directement liée au sens très spécifique qu'est le sens d'une vie. L'existence comme telle se réclame d'un sens pour pouvoir être vécue. Le sens comme signification renvoie certes au langage, mais surtout, à ce qu'un événement signifie pour le sujet même, à ce qu'il vient lui glisser à son propos qu'il ne connaisse pas encore. Le sens comme orientation concerne la direction donnée à son existence, révélant ainsi une intentionnalité, ou bien une

¹⁰ Jean LADRIÈRE, « The Universe of Rationality and the Life of Sense », dans *Karunungan. A Journal of Philosophy* 10-14 (1997), Manille, University of Santo Thomas Publishing House, p. 64.

¹¹ A. LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, t. 2, p. 976.

¹² J. GRONDIN, *Du sens de la vie*, p. 32.

¹³ Yves BURDELOT, *Devenir humain. La proposition chrétienne aujourd'hui*, Paris, Cerf, 2002, p. 46.

¹⁴ J. GRONDIN, *Du sens de la vie*, p. 34.

¹⁵ A. LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, t. 2, p. 973.

interrogation, quel est le sens de ce chemin, où va-t-il nous conduire, et peut-on s'y engager. Le sens touche la personne dans ce qu'elle a de plus intime, dans ce qui la fonde comme dans ce qu'elle envisage comme destinée, dans la signification et l'orientation qu'elle donne à sa vie. Mais la direction, le sens d'une vie peuvent aussi être entendus dans un sens plus prosaïque, comme « une extension, un *cursus* qui s'étend de la naissance à la mort »¹⁶.

Le sens implique enfin une attitude morale de responsabilité, de prise en charge de son existence, car le sens donné à une vie se doit d'être un sens que l'on recrée pour soi, contre un conformisme du sens¹⁷. Il n'est pas gratuit et nécessite de suivre un certain itinéraire intérieur.

Pour Merleau-Ponty, le sens surgit du cœur même de l'existence et en est structurellement inséparable :

« L'existence est indéterminée en soi à cause de sa structure fondamentale qui est d'être l'opération fondamentale par laquelle ce qui n'a pas de sens prend un sens [...] Nous appellerons transcendance ce mouvement par lequel l'existence reprend à son compte et transforme une situation de fait [...] L'existence n'a pas d'attributs fortuits, pas de contenu qui ne contribue à lui donner sa forme. Elle n'admet donc pas en elle-même de purs faits, parce qu'elle est le mouvement par lequel les faits sont assumés [...] Tout ce que nous sommes, nous le sommes sur la base d'une situation de fait que nous faisons nôtre et que nous transformons sans cesse »¹⁸.

Cette transformation et ce mouvement sont le processus même de la donation de sens. Et chercher le sens de notre existence est un acte profondément humain. Ladrière nous propose déjà une piste du sens comme horizon :

« Ce qu'on appelle le sens est de la nature d'un champ de gravitation ou d'un horizon. C'est l'horizon par rapport auquel les significations concrètes et singulières – qu'elles soient linguistiques ou praxiques – sont rendues signifiantes, méritent d'être appelées sensées. À travers les relations dans lesquelles elles s'inscrivent, elles sont rapportées à cet horizon et en reçoivent ainsi ce qui fait leur sens »¹⁹.

¹⁶ J. GRONDIN, *Du sens de la vie*, p. 28-29. Et encore, p. 29 : « Au sens directionnel du terme, le sens de la vie est donc celui d'une course vers la mort, comme l'a martelé Heidegger, une course que nous ne gagnerons jamais ».

¹⁷ L'expression est reprise à Bertrand VERGELY, *La souffrance. Recherche du sens perdu* (Folio/Essais), Paris, Gallimard, 1997, p. 167. Le conformisme du sens serait l'adoption d'un sens donné par un groupe, par une société, sans réflexion ou intégration véritables.

¹⁸ Maurice MERLEAU-PONTY, *La phénoménologie de la perception* (Tel), Paris, Gallimard, 2012 [1945], p. 208-209.

¹⁹ Jean LADRIÈRE, « Les médiations du sens : langage et existence », dans Robert BRISART et Raphaël CÉLIS (éds), *La voix des phénomènes. Contributions à une phénoménologie du sens et des affects, en hommage à Ghislaine Florival* (Coll. Générale 70), Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis, 1995, p. 20.

Ainsi, saveur, art de vivre, sagesse, bon jugement, orientation réfléchie et prise en charge de notre existence contribuent grandement au choix d'une direction pleine de cœur et à un horizon vraiment sensé.

Sens et langage

Un premier lieu d'émergence du sens est le langage. Les philosophes ne s'y trompent pas et y font un détour obligé. Une étude de la signification semble ici appropriée pour aborder ce sujet complexe. Les concepts de sens et de signification sont très proches et parfois confondus, dès lors il importe de clairement délimiter l'extension de chacun. Wittgenstein, Frege, Austin et Searle nous permettront de poser quelques concepts centraux de l'analyse du langage en première approche, pour ensuite passer à une explicitation plus précise de la signification avec Ladrière.

Notons que le langage nous intéresse essentiellement de par son lien intime avec l'existence, ce qui sera développé dans le point suivant.

Expliquer le sens d'un mot

Wittgenstein aborde le thème du sens au début de son *Cahier bleu*. D'emblée, il pose la question du sens d'un mot, et relève que pour la comprendre il faut se demander ce que veut dire « expliquer le sens d'un mot ».

« Commencer par poser la question "Qu'est-ce qu'une explication de sens ?" présente deux avantages. En un sens, vous faites descendre des nues la question "Qu'est-ce que le sens ?". Car assurément, pour comprendre le sens de "sens", il vous faut aussi comprendre le sens d'"explication de sens". En gros : "Demandons-nous ce qu'est l'explication de sens, car, quoi que cela explique, il s'agira du sens." Étudier la grammaire de l'expression "explication de sens" vous apprendra quelque chose de la grammaire du mot "sens" et vous guérira de la tentation de chercher quelque part un objet que vous pourriez appeler "le sens" »²⁰.

Le lecteur qui espère peut-être une solution brève à la question du sens sera ici déçu, car nous ne suivrons pas tout à fait Wittgenstein dans sa proposition d'abandonner la recherche du sens dès l'élucidation de son énigme grammaticale. Néanmoins, nous inspecterons brièvement son cheminement le temps de poser quelques notions qui nous serviront par la suite.

Pour notre philosophe, « l'explication du sens des mots » nous renvoie à deux types de définitions : les définitions verbales, qui nécessitent d'autres mots, et les définitions ostensives, souvent visuelles, où le sens est donné par une désignation non verbale, par exemple en montrant du doigt. Par exemple, pour expliquer ce que signifie le mot « poule », nous pourrions donner une définition verbale de type « volatile vorace au

²⁰ Ludwig WITTGENSTEIN, *Le cahier bleu et le cahier brun* (Tel), Paris, Gallimard, 2010 [1934-1935], p. 35 (première page du *Cahier bleu*).

ras du sol qui s'attaque aux orteils en été », ou montrer du doigt quelques-uns de ces volatiles²¹.

Wittgenstein, reprenant Frege pour qui les propositions mathématiques ont une forme de vie, étend cela à n'importe quelle proposition : si celle-ci n'a pas de sens pour l'animer, elle serait chose morte. Et d'affirmer : « ce qu'il faut ajouter aux signes morts pour faire une proposition vivante est quelque chose d'immatériel, qui diffère par ses propriétés de tous les simples signes »²². Cette vie du signe est relative à son utilisation propre. De plus, le signe tire sa signification d'un système de signes, soit un langage donné. Et parce que le signe, mot ou phrase, est partie d'un langage, il est vivant. Le signe reçoit ainsi sa signification des usages et contextes pragmatiques particuliers, ainsi que d'un ensemble plus général qu'est le langage. L'usage n'est pas à voir comme quelque chose de mécanique, mais comme une variété de formes de vie. Et tout comme les usages sont multiples, telles sont les sortes de sens.

Nous donnons leur signification aux mots grâce à des explications, dans la pratique qui en est faite. Mais certains mots n'ont pas un unique sens qui leur soit donné, ou pas de sens défini strictement. Leur usage assemble toutes les significations concrètes qui orientent vers une définition ouverte, plus globale. Or le sens de nos propositions ne réside pas uniquement dans la grammaire du langage, il se loge aussi dans la moindre intonation de la voix ou dans les expressions du visage, qui ont trait aux sentiments qui animent nos propositions²³.

Tout ceci, pour Wittgenstein, fait partie du « processus qui fait qu'ils [nos mots] veulent dire quelque chose »²⁴. À la grammaire, l'intonation, nous pourrions avec Austin et Searle rajouter l'intention qui sous-tend nos paroles : que souhaite-t-on accomplir avec les mots prononcés ? Cela participe de même à leur vie de sens.

Retenons la conclusion du *Cahier bleu*, qui insiste une fois de plus sur les liens entre le sens et la vie. Il nous indique encore que le sens est ouvert, tel l'horizon décrit par Ladrière, mais aussi mouvant, comme le courant de la vie elle-même.

²¹ Ceci renvoie à la posture du professeur de religion, en réponse à la question d'une vie bonne et pleine de sens : il peut lire des textes et tenter d'y extraire un sens avec ses élèves, il peut formuler les choses, mais il peut également témoigner du sens qui le fait vivre par des gestes, des attitudes, des histoires de vie. Ces thèmes seront développés ultérieurement.

²² L. WITTGENSTEIN, *Le cahier bleu et le cahier brun*, p. 40.

²³ Ces propos sont illustrés par le cas très interpellant de l'aphasie globale, une affection neurologique qui prive le sujet de tout accès au langage acquis. Cette affection est pourtant étonnement difficile à diagnostiquer, car le sens des paroles prononcées semble absolument perçu par le malade. En effet, le corps entier d'une personne en conversation véhicule le sens de ce qu'elle dit, des mimiques du visage aux postures corporelles, le ton de la voix elle-même résonne selon toute la gamme des modulations affectives imaginables. Pour dépister ce trouble langagier, le clinicien doit s'exprimer à partir d'une posture rigide, figeant les traits de son visage et adoptant un ton monocorde. Seulement alors la confusion du malade devient détectable. L'éloquence dépasserait ainsi le cadre du langage. Oliver SACKS, *The Man Who Mistook his Wife for a Hat*, Londres, Picador, 2011 [1985], chapitre « The President's Speech », p. 84-88.

²⁴ L. WITTGENSTEIN, *Le cahier bleu et le cahier brun*, p. 81.

« Le sens de l'expression dépend entièrement de la manière dont nous l'utilisons jour après jour. Ne nous imaginons pas que le sens est un lien occulte que l'esprit établit entre un mot et une chose, et que ce lien contient l'usage tout entier du mot, comme on pourrait dire que la graine contient l'arbre »²⁵.

Sens, dénotation et vérité

Frege nous permettra de comprendre un peu plus ce qu'est la signification. Nous ne reprendrons de lui que ce qui nous intéresse, sans pour autant entamer une thèse au-dedans de la thèse sur les sciences du langage. La signification aurait trait à la référence : parler signifie parler de quelque chose qui est dans le monde et à quoi l'on se réfère. Le philosophe allemand distingue à ce propos les noms propres (simples et complexes), qui réfèrent à ce dont on parle, et les prédicats (ou concepts), qui permettent d'accéder à de l'information.

La signification d'une expression présente deux composantes, deux valeurs sémantiques qui sont le sens et la dénotation²⁶, ou référence. Le sens conduit à la référence, se faisant ainsi le mode d'accès à la valeur de vérité de l'expression. Relevons ici le lien entre sens et vérité. Frege écarte tout ce qui pourrait tendre vers le psychologique dans son analyse du sens à l'aide de l'analogie suivante : si nous regardons la lune au travers d'un télescope, le référent est la lune, objet auquel nous nous référons dans le monde ; le sens serait l'image dans l'oculaire, qui est irréductible à celle qui s'imprime sur la rétine²⁷.

En conséquence, nous pouvons dénombrer trois domaines : le lieu de la dénotation ou de la référence, le domaine des représentations subjectives, et troisièmement celui du sens et de nos expressions ; il en découle que le sens est une réalité objective qui sort du cadre de nos représentations.

Dénotation et connotation sont donc des relations de signification, applicables à différents objets. Dans le cas d'un nom, la dénotation renvoie à un référent, qui est un objet réel, et la connotation exprime un sens. En ce qui concerne les prédicats, la dénotation réfère à une classe d'objets auxquels il peut être prédiqué (par exemple, « bossu » à des chameaux, des vieillards, des infirmes), et la connotation désigne une propriété, un concept. Si nous considérons une sentence, la dénotation serait sa valeur de vérité, tandis que la connotation, une proposition, entité idéale qui serait l'équivalent

²⁵ L. WITTGENSTEIN, *Le cahier bleu et le cahier brun*, p. 133-134.

²⁶ Jocelyn Benoist, qui introduit à l'article de Frege dans l'ouvrage cité ci-après, manifeste des réticences à utiliser le terme russelien de « dénotation », arguant que les structures des théories de Frege et Russell sont trop éloignées que pour pouvoir utiliser le vocabulaire de l'un pour expliciter l'autre. Nous l'utilisons néanmoins dans ce bref exposé frégeen, car il est en usage dans nombre d'analyses portant sur la pensée du logicien allemand. Gottlob FREGE, « Sur le sens et la référence », dans Bruno AMBROISE et Sandra LAUGIER (éds), *Philosophie du langage. Signification, variété et réalité*, Paris, Vrin, 2009, p. 50.

²⁷ *Ibid.*, p. 57-58.

sémantique d'une phrase, soit une entité de type platonicien, soit, pour Frege, une réalité objective obtenue par abstraction.

Dans le cas d'une phrase assertive, Frege s'interroge : la pensée qui a donné naissance à la phrase est-elle le sens de la phrase, ou sa référence ? L'exemple célèbre de Vénus vient illustrer son cheminement :

« Par exemple, la pensée de la phrase "l'étoile du matin est un corps éclairé par le soleil" est différente de celle de la phrase "l'étoile du soir est un corps éclairé par le soleil". Quelqu'un qui ne saurait pas que l'étoile du soir est l'étoile du matin pourrait tenir l'une des pensées pour vraie, et l'autre pour fausse. La pensée ne peut donc pas être la référence de la phrase, il nous faut bien plutôt l'en concevoir comme le sens »²⁸.

Mais la pensée et le sens sont insuffisants, la référence est nécessaire car elle nous renvoie à notre quête de vérité. Si seul le sens entre en considération, nous sommes devant une très belle œuvre d'art, épopée ou poésie, mais ce qui permet de faire le saut à la science est la référence, car elle seule nous permet de connaître la vérité ou la fausseté d'une proposition²⁹. Sens et vérité sont ainsi proches mais ne sont pas superposables. Le rapport entre la pensée et le vrai est parallèle au rapport entre le sens et la référence.

Notons que Ricoeur, en réponse à Frege, volera au secours de l'œuvre d'art en défendant son accès à la référence³⁰. Le texte poétique se réfère au monde d'une autre façon, il crée un univers, il ouvre à d'autres modes de compréhension, il permet de saisir le monde d'une façon nouvelle et créative grâce au pouvoir de l'imagination.

Agir par le langage

Austin élargit le propos de Frege en distinguant trois dimensions de la signification : locutoire, qui vise la connotation et la dénotation ; illocutoire, ou ce qui est fait avec le langage ; perlocutoire, ou le résultat produit chez l'autre. C'est le langage comme lieu de donation, mais aussi de réception du sens. Austin distingue donc les énoncés constatifs, qui peuvent être vrais ou faux, des énoncés performatifs, par lesquels nous faisons réellement quelque chose (plutôt que de rendre compte d'une chose), et pour lesquels il importe d'adopter une certaine attitude, une intention, ou simplement des

²⁸ G. FREGE, « Sur le sens et la référence », p. 60.

²⁹ Frege traite ici des phrases assertives, le cas des subordonnées et du discours indirect est différent, et les valeurs de vérité sont à attribuer au corps de la phrase. Une référence d'une subordonnée peut être liée à la pensée. Pour la phrase : « Certains créationnistes croient que la terre est plate », la valeur de vérité porte sur la première partie de la phrase, et non sur la subordonnée. La vérité de cette phrase ne dépend pas de la valeur de vérité de la proposition « La terre est plate ». Pour plus de précisions, voir G. FREGE, « Sur le sens et la référence », p. 66 et suivantes, avec principalement les p. 78-82.

³⁰ Paul RICŒUR, *Temps et récit III. Le temps raconté* (L'ordre philosophique), Paris, Seuil, 1985, p. 149 : « Les fictions ont par ailleurs des effets qui expriment leur fonction positive de révélation et de transformation de la vie et des mœurs ».

conditions de possibilité pour l'action³¹. Ces énoncés ne sont qu'indirectement dotés d'une valeur de vérité. Ils ne sont pas non plus le « signe extérieur et visible d'un acte intérieur et spirituel »³² car le mensonge est possible. Pour le philosophe anglais, la moralité, l'acte réellement spirituel est dans la parole elle-même, comme engagement.

Austin mentionne l'existence de ce qu'il appelle la force illocutionnaire, qui est :

« Une dimension de la signification, différente du sens et de la référence, différente aussi de l'effet produit par la phrase. L'effet dépend de lois psychologiques, la force illocutionnaire est conventionnelle. Toute expression linguistique, du reste, est un acte conventionnel »³³.

Les conventions qui animent la force illocutionnaire concernent les procédures et leurs effets, ainsi qu'un ensemble de mots appropriés, mais également la fonction de celui qui prononce ces mots : il doit être habilité à le faire et avoir les intentions correspondantes. Par exemple, celui qui engage sa promesse doit faire en sorte que ce sur quoi porte sa promesse soit de son ressort. En résumé, pour un acte de langage accompli, il nous faut la bonne personne, les bons gestes, le pouvoir de les poser et l'intention appropriée.

Relevons que Searle insiste plus qu'Austin sur la dimension intentionnelle des actes de langage, reléguant au second plan la dimension conventionnelle explicitée ci-dessus. Pour Searle, les intentions permettent de distinguer les « événements naturels », comme par exemple une chute d'eau, de ceux qui font sens, comme la parole prononcée. Il s'intéresse spécifiquement aux actes illocutoires, qui contiennent des règles, des propositions et des significations. Il existe deux types de règles :

« Certaines régulent des formes de comportement déjà existantes ; les règles de l'étiquette, par exemple, régulent les relations interpersonnelles, mais ces relations existent indépendamment des règles de l'étiquette. D'autres règles, par contre, ne servent pas simplement à réguler, mais elles créent ou définissent de nouvelles formes de comportement. Les règles du football, par exemple, ne régulent pas seulement le jeu du football, mais, pour ainsi dire, elles créent la possibilité de cette activité, ou elles la définissent »³⁴.

Searle nomme le premier corpus de règles les règles régulatrices, et le second les règles constitutives. Ce sont ces dernières qui ordonnent le langage, qui est vu comme un ensemble de règles constitutives.

³¹ Ladrière illustre cela de la façon suivante : « Si une personne qui n'est pas le chef d'État dit "Je vous nomme ministre de l'Intérieur", cette proposition est inopérante ». Jean LADRIÈRE, *L'articulation du sens I. Discours scientifique et parole de foi (Cogitatio Fidei)*, Paris, Cerf, 1984 [1970], p. 95.

³² John AUSTIN, *Quand dire, c'est faire* (Essais), Paris, Seuil, 1970 [1962], p. 44 (première conférence).

³³ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens I*, p. 97.

³⁴ John SEARLE, « Qu'est-ce qu'un acte de langage », dans Bruno AMBROISE et Sandra LAUGIER (éds), *Philosophie du langage. Sens, usage et contexte*, Paris, Vrin, 2011, p. 268-269.

La proposition consiste dans le contenu énoncé par le locuteur quand il fait usage du langage, contenu qui doit être compris, mais elle n'est pas encore un acte de langage. Ce n'est que dans l'énonciation qu'apparaît l'acte, sous la forme d'une assertion ou d'un ordre, d'une interrogation, d'une promesse, d'un avertissement, etc. Quant à la signification, elle a trait au fait de signifier quelque chose par les sons ou les signes que l'on emploie, mais qui n'est communiqué que si l'on en a l'intention. Enfin, tant pour Searle que pour Austin, l'acte de langage n'a de valeur que s'il reflète une forme de sincérité et un véritable engagement.

Médiations du sens

Ladrière nous apprend que le terme de « signification » renvoie à la portée sémantique des mots ou des phrases où concrètement le sens apparaît, tandis que celui de « sens » à l'horizon vers lequel tendent les significations, mais aussi au lieu à partir duquel elles se constituent, qui est à relier aux composantes singulières et universelles du langage : l'universalité du langage traite des éléments invariants de la langue, de l'ordre de l'institué, fixés par une tradition culturelle qui fige les significations sémantiques des termes et des phrases. Ces significations sémantiques sont à la fois incomplètes et abstraites, car non encore incarnées dans un événement. Les composantes contextuelles du langage, quant à elles, sont toujours particulières, issues de situations concrètes, vécues, liées au contexte d'interlocution. De l'ordre de l'événementialité, elles relèvent de la pragmatique³⁵.

Le philosophe louvaniste prend pour exemple un prédicat, qui se réfère à l'ensemble des êtres qui le manifestent mais dont l'application peut varier en fonction des contextes, comme le prédicat « vert » dont l'extension varie en fonction des saisons. Pour rendre compte de cette variabilité, il faut considérer tous les champs auxquels le prédicat peut s'appliquer, même si le locuteur ne connaît jamais qu'un nombre limité d'applications, qui lui permettent néanmoins d'utiliser le langage à bon escient.

Il en est de même pour une proposition, telle que « a est P », qui prétend à la vérité. On peut considérer cette proposition d'un point de vue sémantique, en elle-même, et d'un point de vue pragmatique, comme insérée dans un contexte, où sa signification et sa prétention au vrai émergent en lien avec l'acte de langage qui la replace dans une situation concrète. Le rôle de l'acte est de :

« Reprendre les potentiels de signification dans des situations concrètes d'interlocution. L'acte fait apparaître la signification concrète en réassumant le dispositif du langage, légué par la tradition et relativement invariant, et en l'insérant dans la singularité d'une situation »³⁶.

³⁵ Pour ce paragraphe et le suivant, se référer à J. LADRIÈRE, « Les médiations du sens », p. 11-14.

³⁶ *Ibid.*, p. 24.

La signification n'apparaît pas de prime abord. Ce qui est directement perçu est le signe linguistique, qui renvoie à une signification concrète par un acte qui rend effectif tant le signe que la signification dans leur relation. Le signe lui-même est relié à d'autres signes et à de multiples contextes, appartenant à un vaste réseau de relations qui sont loin d'être figées une fois pour toutes. Ce réseau lui-même réfère à l'horizon du sens, qui en même temps relie le signe à une certaine signification. La médiation entre sens et signification est double, chacun « faisant signe » à l'autre.

Précisons tout de même, comme le dit Gilles Deleuze en paraphrasant Bergson, que :

« L'on ne va pas des sens aux images, et des images au sens : on s'installe "d'emblée" dans le sens. Le sens est comme la sphère où je suis déjà installé pour opérer les désignations possibles, et même en penser les conditions. Le sens est toujours présupposé dès que *je* commence à parler »³⁷.

Le sens est d'office présent car il y a simultanéité entre production des sons et des signes, liée à un nexus de significations qui elles-mêmes renvoient à un horizon de sens, même si nous décrivons le processus sous forme d'étapes pour mieux les saisir.

Sens et existence

Catégories langagières, catégories d'existence

Ces catégories langagières sont pertinentes pour notre travail, de par leur lien intime avec les catégories de l'existence même, que nous allons à présent investiguer. La vie a un sens. Ou plutôt, disons avec le philosophe Jean Grondin que nous en attendons du sens : « la vie ne peut être ressentie, et très justement souvent, comme "insensée", qu'à l'aune d'une *attente* de sens. C'est parce que la vie devrait en avoir un que l'on peut parler d'une vie qui n'a pas de sens »³⁸. L'absurde même appelle le sens, qu'il dessine en creux.

Ce qui rejoint le thème du sens et du non-sens de la vie se rattache aux catégories de l'utile, de la valeur, des raisons, de l'avenir, qui convergent toutes vers le concept clé de cohérence, concept lié à la non-contradiction mais qui caractérise aussi ce qui tient ensemble les choses, les relations d'implication, de causalité, d'égalité. Il en est de même dans le langage, où un réseau serré de significations est à prendre en compte pour apprivoiser puis utiliser un langage particulier.

Whitehead définirait la cohérence dans un système philosophique comme suit :

« Les idées fondamentales en fonction desquelles le schème est développé se présupposent mutuellement, de telle sorte qu'isolément elles sont dénuées de sens. Cette condition ne veut pas dire qu'elles soient définissables en fonction les unes des autres, mais que ce qui est indéfinissable dans l'une de ces notions ne peut être

³⁷ Gilles DELEUZE, *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1969, p. 42 (cinquième série).

³⁸ J. GRONDIN, *Du sens de la vie*, p. 17.

considéré en faisant abstraction de son rapport aux autres notions. [...] En d'autres termes, on présuppose qu'aucune entité ne peut être conçue en faisant complètement abstraction du système de l'univers »³⁹.

Cette définition de la cohérence, qui appartient à l'ordre de la pensée, peut très aisément se traduire dans d'autres domaines. Au lieu de tenir ensemble des concepts philosophiques, l'on peut considérer tous les éléments d'un langage formel ou d'une langue naturelle, mais aussi tous ces instants de vie qui mis ensemble forment notre histoire.

Le théologien québécois Paul-André Giguère nous offre une belle illustration des rapports entre sens, cohérence et vie dans la croissance de la foi.

« Ainsi, la personne dont la foi est mûre est un être de *désir qui cherche toujours une plus grande cohérence et vérité intérieure*. Elle est *cohérente, authentique, transparente* : "il ou elle est ce qu'il ou elle dit". *Sa foi passe dans ses actes*. Elle a appris à *référer sa foi à sa vie et sa vie à sa foi*. À la voir vivre, on comprend qu'elle sait donner du sens à sa vie »⁴⁰.

La cohérence comme valeur de vie relève du domaine de l'action. Est-elle en conformité avec ce que nous professons et chérissons ? Il y a cohérence quand tous les aspects d'une vie sont tenus ensemble par un réseau de relations qui toutes tendent à un même horizon de sens.

Le thème des relations nous relie ainsi au registre de l'action, où le non-sens est ce qui est révélé par l'absence de relations qui permettraient de rattacher une action à d'autres actions, à des états qui pourraient comprendre cette action dans un réseau dense de relations, qui plus il est dense plus il autorise une lecture du sens. Comme l'écrit Ladrière, « le non-sens est la situation-limite de l'effondrement du réseau »⁴¹.

Cette idée de réseau nous permet de faire le lien entre les contextes de la vie, de l'action et du langage. Un premier niveau de sens se donne à lire dans les significations individuelles des mots, qui mis en relation font émerger la signification de la phrase. Mais il existe également une interdépendance entre les significations des phrases, donc entre les termes de chacune de ces phrases, ce qui signifie que pour comprendre la signification d'un seul terme, il est nécessaire d'inclure la signification du langage

³⁹ Alfred North WHITEHEAD, *Procès et réalité. Essai de cosmologie* (Bibliothèque de philosophie), Paris, Gallimard, 1995 [1929], p. 45-46.

⁴⁰ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 20.

⁴¹ J. LADRIÈRE, « Les médiations du sens », p. 17. Un exemple dramatique d'effondrement du réseau de sens nous est donné par le Dr Sacks concernant un patient atteint du syndrome de Korsakoff, incapable de soutenir une conversation car très vite elle tombait dans l'oubli. Nous nous définissons par des histoires et une certaine permanence dans le temps, mais dans le cas de ce patient, son monde disparaissait minute après minute. Il devait constamment se recréer un monde, à chaque instant qui passait, sur un mode presque hystérique, une « frénésie narrative » qui le poussait à s'inventer un nouveau soi, un nouvel univers, minute après minute, laissant le précédent inachevé par incapacité à s'y amarrer plus longtemps. O. SACKS, *The Man Who Mistook his Wife for a Hat*, p. 117.

tout entier. C'est le holisme sémantique : un mot acquiert sa signification dans le contexte général et englobant du langage qui l'a produit. Voilà une nouvelle figure du concept de cohérence.

La question qui émerge ensuite est celle de la production du sens à partir d'un système de relations. Les relations renforcent la cohérence et ainsi suscitent le sens, le rendant plus perceptible, plus évident. Ce réseau de relations est toujours susceptible de s'étendre, renforçant ainsi toujours plus la cohérence globale, et donc la saisie du sens. Ce processus est par nature « indéfini, ouvert, sans frontières, sans terme, "a-telos" »⁴². Un parallèle est possible ici avec la morale de l'aspiration ou de l'ouverture bergsonienne, sur laquelle nous reviendrons plus loin, qui manifeste ces qualités. Un enthousiasme qui va de l'avant, le progrès se confondant avec l'ardeur, une joie qui enveloppe l'existence entière, sans pour autant viser un terme ou se rapprocher de la perfection⁴³. La joie et le sens sont les fruits déjà récoltés sur le chemin.

Le signe en lui-même ne manifeste qu'un potentiel de signification en attente d'actualisation qui n'est possible que par l'inscription dans l'horizon plus vaste du sens, qui englobe le signe et auquel le signe renvoie. Cet horizon de sens est aussi la perspective du déploiement de l'existence, dans lequel toute vie écrit son histoire propre. La singularité de l'acte lié à une signification concrète et l'universalité du sens auquel la signification fait signe sont unies dans la médiation de l'acte qui participe des deux, en tant que produit d'un événement particulier qui fait apparaître un sens spécifique mais solidaire de tous les actes qui prennent place dans l'élan de l'existence, tous ensemble en cohérence, toujours en route vers un advenir indéterminé, dans une visée d'harmonie et d'unité.

L'existence est ainsi source de sens et condition des significations, de par sa structure relationnelle. Elle est relation à elle-même mais aussi ouverture à l'altérité. Sa nature est instable, indéterminée, insaisissable. Ladrière, proche de Bergson, relève que :

« Dans l'étirement du temps, l'existence reste auprès d'elle-même, elle fait et refait sans cesse son unité, même si c'est sous une forme toujours inadéquate. Mais cette inadéquation même se donne comme pouvant être surmontée. Dans le retour vers soi à partir de la dispersion, il y a l'effort qui vise la cohérence, la réconciliation complète de l'effectivité des actes avec cette visée anticipatrice qui porte l'existence vers quelque chose comme un accomplissement, ou comme une vérité, et qui est son être même »⁴⁴.

C'est parce qu'elle est relationalité que l'existence est source de sens. Les expériences où la vie fait sens, ou les épreuves où le sens disparaît, sont en essence

⁴² J. LADRIÈRE, « Les médiations du sens », p. 19. Cette ouverture va contre un excès de sens, maladie de la symbolisation qui conduirait à rechercher un sens absolu au plus petit des événements, verrouillant l'existence dans un système fermé et pathologique de sens.

⁴³ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 49.

⁴⁴ J. LADRIÈRE, « Les médiations du sens », p. 30.

relationnelles. Dans l'intervalle de la relation apparaît ce que Ladrière désigne comme un espace de clarté où les choses inscrites dans le mouvement de la vie participent à la vie du sens. L'existence même est lumière naturelle : « elle fait saisir le sens comme milieu de clarté, comme ce qui rend possible la compréhension, comme ce qui ouvre au monde, à autrui et à soi-même »⁴⁵. Cette préhension d'un sens dans nos expériences relationnelles est source de notre individualité.

Mais l'existence est plus encore, elle est ouverture sur un avenir, sur quelque chose de l'ordre de la réconciliation :

« L'existence se recevant enfin, par-delà les ruptures et tout ce qui lui paraissait insurmontable, dans ce moment irreprésentable où elle s'éprouverait réconciliée avec elle-même, avec les autres, avec le monde, avec le cœur profond de toute réalité. C'est ce que dit peut-être le mot "Pax". Le sens, ce serait quelque chose comme le pressentiment et l'annonce de la paix »⁴⁶.

Sens et récit

Si nous souhaitons mieux nous connaître, nous devons comprendre notre histoire personnelle ainsi que son processus de composition et de recomposition au fil des ans, afin de saisir la cohérence interne de ce récit et quel sens nous donnons à nos vies grâce à lui. C'est là que survient le sens du récit de notre vie. À travers lui, nous mettons de l'ordre dans ce qui nous arrive et trouvons une place dans le monde qui fait sens pour nous, que le récit soit un récit de gloire ou de déchéance. Certains auteurs⁴⁷ parlent de mythes personnels, dont chacun est unique, qui nous permettent de nous construire. Chaque âge présente une certaine approche de nos histoires, un certain apprentissage, des acquisitions dans la rédaction du récit, qu'il importe de prendre en compte quand nous nous adressons à des adolescents.

La langue anglaise fait la distinction entre « *story* » et « *history* », que le français traduit par « histoire ». Or, « *history* » renvoie à l'histoire des faits objectifs – même si l'histoire est elle-même le fruit d'une interprétation, tandis que « *story* » fait référence à l'histoire que l'on raconte, qui peut être romancée et contenir une part de fiction. Pourrait-on dire que ce type d'histoire concerne moins les faits et plus le sens qui leur est assigné⁴⁸ ? Ce que l'on peut relever est que l'histoire, quelle qu'elle soit, est un véhicule naturel de l'information. C'est même le mode originare par lequel dès l'enfance nous commençons à appréhender le monde et à lui donner du sens. Et le mode adopté la nuit par notre inconscient, qui fait défiler en nous des histoires rêvées, auxquelles il est possible de prêter sens.

⁴⁵ J. LADRIÈRE, « Les médiations du sens », p. 31.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 31-32.

⁴⁷ Dan McADAMS, *The Stories We Live by. Personal Myth and the Making of Self*, New York, Guilford Press, 1993, p. 12.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 28.

Suivons un instant Paul Ricoeur pour poser explicitement le concept d'identité narrative, essentiel à la compréhension d'un sens de notre existence. Pour reprendre nos termes « *history* » et « *story* », nous pourrions dire que de leur interfécondation mutuelle naît « l'assignation à un individu ou à une communauté d'une identité spécifique qu'on peut appeler leur *identité narrative* »⁴⁹. L'identité d'une personne répond aux questions suivantes : « qui es-tu ? » ; « qu'as-tu fait ? », et l'histoire qui s'ensuit répond à ces questions en déroulant le récit de la vie de ce *qui*. Ricoeur en déduit que l'identité tout entière d'une personne (ou d'une communauté) se ramène à cette identité racontée. Ce qui résout l'antinomie entre un sujet figé, abstrait, au sens d'un *idem* qui définirait une identité substantielle, et entre un sujet-illusion qui ne serait en réalité que :

« Une sorte de théâtre où diverses perceptions font successivement leur apparition ; elles passent, repassent, glissent sans arrêt et se mêlent en une infinie variété de conditions et de situations. Il n'y a proprement en lui ni *simplicité* à un moment, ni *identité* dans les différents moments, quelque tendance naturelle que nous puissions avoir à imaginer cette simplicité et cette identité »⁵⁰.

Entre les deux, un moyen terme qui permet de penser ensemble une identité inscrite dans le temps et le flux dynamique et changeant de l'existence, avec ce que Ricoeur désigne par l'*ipse*. L'esprit, comme un métier à tisser enchanté parcouru de millions de navettes tissant des images mouvantes et pleines de sens⁵¹, permet au sujet d'être à la fois l'écrivain et le lecteur de sa propre vie. Notre connaissance de nous-même est donc le résultat d'une vie « épurée, clarifiée, par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs véhiculés par notre culture. L'ipséité est ainsi celle d'un soi instruit par les œuvres de la culture qu'il s'est appliquées à lui-même »⁵². Nous construisons notre récit grâce aux récits qui nous ont précédés ou à ceux qui nous englobent, nous incluant dans une histoire qui nous dépasse.

Nous nous engageons envers autrui par notre parole, et en « écrivant » le récit de notre vie nous nous engageons envers nous-même, d'où la dimension éthique du récit et de la donation de sens. Une application des concepts d'Austin s'impose ici : les mots par lesquels nous faisons advenir le récit ne sont pas seulement constatifs, il y a

⁴⁹ P. RICŒUR, *Temps et récit III*, p. 355.

⁵⁰ David HUME, *Traité de la nature humaine* (Bibliothèque philosophique), Paris, Aubier-Montaigne, 1946 [1738], p. 81 (t. I, 1, section IV).

⁵¹ Cette expression extraordinaire de « métier enchanté » qui tisse du sens est reprise au biologiste Sir Charles Sherrington, qui parlant du cerveau qui s'éveille le décrit de la sorte : « C'est comme si la Voie Lactée participait à une sorte de danse cosmique. Très vite, la masse principale se mue en métier à tisser enchanté où des millions de navettes étincelantes tissent un motif évanescant, motif plein de sens mais toujours inconstant, une harmonie mouvante d'infinies considérations ». Charles SHERRINGTON, *Man on his Nature*, Cambridge, Cambridge University Press, 1951 [1940], p. 178.

⁵² P. RICŒUR, *Temps et récit III*, p. 356. L'importance de mettre le jeune en contact avec ces « œuvres de la culture » (religieuses ou autres) dans la construction de son identité narrative apparaît déjà ici.

un acte qui tisse une trame invisible entre tous les éléments de l'histoire. Il semble que le récit relève en ce sens du performatif. Pour faire le lien avec ce qui a été relevé plus haut dans le cadre du langage et de l'existence, il importe au récit d'être cohérent, de véhiculer des valeurs, de tendre vers un horizon qui fait sens pour le narrateur de sa propre vie. Il se doit également d'être ouvert, crédible, riche en nuances, profond et harmonieux, intégrant les multiples facettes du soi et de sa relation à autrui. À noter que le travail du récit n'est jamais terminé, car la vie continue et le récit se trouvera inmanquablement rectifié, corrigé, transformé ou doté d'un sens nouveau. Relevons également que c'est la *psyché* entière de la personne qui se charge du récit, avec ses émotions, son imagination, sa rationalité, ses valeurs, ses croyances, ses passions, ses désirs et ses aversions, ses intérêts et ses aspirations.

Ricoeur relève deux limitations internes à l'identité narrative⁵³. La première, c'est qu'elle n'est ni stable ni exempte d'erreurs. La composante historique du récit peut se trouver phagocytée par la dimension fictionnelle du récit, que ce soit par aveuglement, par justification ou par refus de faire face ; d'une certaine façon nous sommes les maîtres de l'illusion et nos multiples revirements rendent l'identité narrative instable. La seconde limitation a trait à la pratique du récit : il y a d'une part l'écriture, mais d'autre part ce que le philosophe appelle l'envoi ou la décision du lecteur (qui est aussi l'écrivain) d'adhérer pleinement au contenu éthique véhiculé par son histoire, « provocation à être et à agir autrement »⁵⁴. Là intervient l'œuvre de la volonté qui assume une responsabilité éthique dans l'action conséquente au récit, œuvre sans laquelle le travail de l'imagination reste incomplet.

Il importe de se méfier des illusions pendantes au travail du chercheur de sens et écrivain de sa propre vie. Henri Bourgeois nous met en garde contre les illusions d'un sujet souverain autodéterminé, d'une action parfaitement claire et rationnelle, et invite à se méfier d'une science de l'action, issue d'une fascination pour la connaissance rationnelle⁵⁵. Nous sommes habités d'une part d'ombre qui, tout en donnant densité et épaisseur à notre vécu, nous inscrit d'office dans l'imprévisible, même – et surtout ? – envers nous-mêmes.

Pour Frédéric Worms, spécialiste de Bergson, la première méprise serait de voir le sens, et nous pourrions dire ici le sens attribué à un récit, comme une propriété abstraite de la vie qui lui appartiendrait de manière immuable. Le fait du sens est lié à des situations concrètes, même si elles ont pour horizon un sens métaphysique plus général. Le sens est également attribué en fonction d'un horizon plus englobant mais

⁵³ P. RICOEUR, *Temps et récit III*, p. 358.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 358-359.

⁵⁵ H. BOURGEOIS, *Questions fondamentales de théologie pratique*, p. 30. Ces mises en garde concernent le travail de l'expérience pratique, qu'il semble intéressant de rappeler devant la construction de sa propre histoire (expérience éminemment pratique s'il en est, à mettre en contraste avec la construction théorique ou spéculative). Notre liberté d'écriture est conditionnée par nos expériences passées, par des mouvements inconscients de notre *psyché*, et il semble difficile dans ce cas de revendiquer une « science de l'écriture du récit de sa vie ».

qui reste singulier, la culture qui le produit telle que reçue par l'individu⁵⁶. Une autre erreur serait de penser pouvoir construire une théorie générale du sens à partir de notre expérience intérieure seule, d'un sens enfoui dans les profondeurs du sujet, car l'expérience du sens ou du non-sens de la vie est toujours liée à des expériences relationnelles, qui s'enracinent à l'extérieur de soi⁵⁷.

Notons encore qu'il existe des limitations internes au sujet. Le sens donné motive à l'action mais la justifie de même, ce qui a pour résultat que le sens attribué et le sens véritable peuvent ne pas correspondre. La différence entre le sens qu'un individu admet pour lui-même et celui qu'il justifie aux yeux du monde peut varier énormément, qu'elle soit induite consciemment ou pas⁵⁸. Ces aspects du sens sont profondément liés à la personnalité de chacun.

Sens et ouverture

Bergson peut nous aider à penser la transition entre sens d'une vie et sens ultime, un sens comme direction qui pose les significations particulières et tend vers un sens plus englobant : un horizon de vie. Pour bien comprendre le cadre de la pensée de Bergson et les aspects de son œuvre qui nous inspireront, il importe de se pencher sur la distinction entre le clos et l'ouvert développée dans l'ouvrage intitulé *Les deux sources de la morale et de la religion*. Signalons dès à présent que ce qui sépare ces catégories est une différence de nature, pas de degré⁵⁹.

Une société, une morale ou une religion close, mais aussi une manière close d'écrire sa propre histoire, ont « pour essence de comprendre à chaque moment un certain nombre d'individus, d'exclure les autres »⁶⁰, exclusion plus visible en des temps de guerre ou de crispation. La morale close est comprise sous le mode de l'obligation et de la nécessité car elle se doit de mettre les limites à la liberté de l'individu, qui favoriserait aisément son intérêt particulier plutôt que l'intérêt général. Néanmoins, la visée d'un bien-être individuel et social va généralement avec le fonctionnement normal de la vie, tant la société dans son ensemble que l'individu recherchant une certaine satisfaction des désirs⁶¹ : les buts des uns et des autres se rejoignent ainsi

⁵⁶ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 33 : « Une part signifiante du sens exprimé et implicite est à relier directement à la culture – où le sens culturel devient "opérant" en l'individu. Par conséquent, il peut exister de nombreux niveaux de concordance entre sens personnel et culturel. Il est peu probable qu'un sens personnel soit généré hors de tout contact avec le monde extérieur. Une interaction saine avec la variété des sens véhiculés par la culture est donc un sujet de débat pertinent pour l'éducation ». Il nous importera dès lors d'examiner certains éléments culturels du contexte des adolescents pour se saisir correctement des sens véhiculés et entrer en dialogue avec eux (ch. IV).

⁵⁷ Frédéric WORMS, *La vie qui unit et qui sépare* (Manuels Payot), Paris, Payot & Rivages, 2013, p. 12-15.

⁵⁸ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 33.

⁵⁹ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 28.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 25.

⁶¹ *Ibid.*, p. 49.

dans une quête commune du plaisir. L'éducation close, quant à elle, vise « le dressage, le mot étant pris dans son sens le plus élevé »⁶², un dressage aux valeurs et aux idéaux qui promeuvent un maximum de bien ainsi que la conservation de la société, de la morale et de la religion closes elles-mêmes. L'éducateur entraîne aux habitudes du groupe, mais le problème est que c'est rarement en prêchant l'amour du prochain qu'on l'obtient, ce qui est à retenir pour ne pas manquer sa cible au cours de religion.

La religion close serait une réaction défensive de notre nature contre la conscience de notre propre mort, mais aussi devant la réalisation d'une marge d'erreur entre ce qui est voulu et ce qui est réellement atteint au vu de l'imprévisibilité et de la contingence logées au cœur de nos vies. La religion close nous rassure et nous encourage à l'action, tout en nous poussant à être attentifs à la possibilité d'échec⁶³. Elle favorise l'endogroupe en resserrant les liens entre les individus par des rites qui les associent ou des croyances fédératrices. Parfois elle prolonge la loi humaine en promettant justice et sanction divines dans la cité de Dieu⁶⁴, se faisant alors l'alliée de la morale close. Si nous voulions parler en termes de récit de vie, nous pourrions dire que la religion close nous permet d'inscrire notre histoire et notre action dans un cadre aux limites définies, sans excès de clair-obscur. Un récit clos serait aisément lisible, mais aussi facilement binaire et serti de repères fermement établis pour baliser l'action.

L'ordre du clos n'est pas foncièrement mauvais et nous permet de fonctionner dans une harmonie relative la plupart du temps, tant que nous ne rencontrons pas d'opposition. Il permet une stabilité rassurante et offre des repères identifiables, pour éventuellement dispenser de penser. Mais il n'est pas entièrement satisfaisant et laisse un goût amer dans l'âme qui le contemple sans s'y prêter tout à fait.

L'ouvert renvoie éminemment à la mystique et vise l'universel. Rien de forcé en lui, il s'écoule naturellement des personnalités qui s'y sont trempées. Il est difficile de parler de société ouverte tant l'accès à cette dimension semble individuel. En effet,

« Des âmes privilégiées ont surgi qui se sentaient apparentées à toutes les âmes et qui, au lieu de rester dans les limites du groupe et de s'en tenir à la solidarité établie par la nature, se portaient vers l'humanité en général dans un élan d'amour. L'apparition de chacune d'elles était comme la création d'une espèce nouvelle composée d'un individu unique, la poussée vitale aboutissant de loin en loin, dans un homme déterminé, à un résultat qui n'eût pu être obtenu tout d'un coup pour l'ensemble de l'humanité »⁶⁵.

Néanmoins, il y a dans ce mouvement quelque chose de profondément éthique : « la rencontre avec Dieu semble nécessairement *comporter une sorte d'envoi vers*

⁶² H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 99. Ce dressage, aussi positif qu'il soit, pourrait rejoindre la catégorie de « conformisme du sens » mentionnée plus haut.

⁶³ *Ibid.*, p. 137 et p. 146.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 100.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 97.

autrui »⁶⁶. L'âme ouverte va à la rencontre du monde. Mais plus encore, le monde est appelé à elle, sans même qu'elle doive le vouloir, comme une lumière dans la nuit appelle les papillons par le simple fait de son éclat. Bergson dit en outre que ce sont ces âmes qui vivifient une société et lui insufflent sa vitalité. Tandis que le comportement clos relève de l'instinct, de l'inné, l'ouvert advient par l'acquisition⁶⁷, par une éducation tenant de l'être plutôt que du faire⁶⁸, inspirant l'un puis l'autre par contagion⁶⁹ dans une passation d'allégresse, de joie plutôt que de plaisir, s'épandant d'un amour qui comprend tout homme, mais aussi la création dans son ensemble⁷⁰. Il ne s'agit pas d'un amour élargi, qui passe d'un groupe à plusieurs groupes, puis plus encore⁷¹ : il n'y a simplement plus trace d'exclusion.

Ces deux ordres, le clos et l'ouvert, sont présents en chaque individu, mais aussi en chaque société, s'articulant à des degrés divers, pour différentes circonstances ou temps de vie. L'on peut parfois favoriser un comportement clos, mais aussi se laisser emporter par un élan enthousiaste dans le sens de l'ouverture. Et le second n'annule pas le premier, mais le prolonge, tout en l'inspirant à aller au-delà de lui-même⁷².

Mais pourquoi parler de clos et d'ouvert dans un discours sur le sens ? Le sens que nous donnons au monde et à notre histoire personnelle, mais aussi à l'histoire humaine, est irrémédiablement teinté de ces catégories. Le clos et l'ouvert influencent notre perception même de la réalité et notre jugement ainsi que nos actions s'y accordent conséquemment. Clos et ouvert seraient plus fondamentalement encore des caractéristiques de l'horizon même du sens d'où sont issues les significations qui

⁶⁶ Ghislain WATERLOT, « Spiritualité et corps social ? Un angle mort pour la théologie », dans Éric GAZIAUX (éd.), *Les enjeux d'une théologie universitaire. Conférences du dixième anniversaire de Théodoc (20-21 novembre 2014). Analyses et perspectives* (Cahiers de la Revue théologique de Louvain 42), Louvain/Paris/Bristol CT, Peeters, 2016, p. 71. Waterlot relève d'ailleurs que dans le mythe platonicien de la caverne, le philosophe qui a contemplé la vraie lumière est appelé à retourner vers les hommes enchaînés pour les éveiller et les éduquer.

⁶⁷ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 28.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 51.

⁶⁹ « Non pas que le/la mystique engendre des mystiques semblables à elle ou à lui comme la souris engendre des souris avec une facilité et une fréquence déconcertante, mais il/elle suscite un effort dans une certaine direction, elle/il fait naître des foyers de vie spirituelle où quelque chose se manifeste de la fécondité de Dieu ». G. WATERLOT, « Spiritualité et corps social ? », p. 72.

⁷⁰ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 34.

⁷¹ C'est par un saut qualitatif que l'on passe de l'amour clos à l'amour ouvert, non dans une gradation progressive du sentiment, contrairement à ce qu'expliquait Diotime à Socrate : « La vraie voie de l'amour, c'est de partir des beautés sensibles et de monter sans cesse vers cette beauté surnaturelle en passant comme par échelons d'un beau corps à deux, de deux à tous, puis des beaux corps aux belles actions, puis des belles actions aux belles sciences, pour aboutir des sciences à cette science qui n'est autre chose que la science de la beauté absolue et pour connaître enfin le beau tel qu'il est en soi ». PLATON, « Le banquet », 211b-c, dans *Le banquet. Phèdre*, Paris, GF-Flammarion, 1992, p. 81.

⁷² Une remarque similaire peut être émise au sujet de l'éducation religieuse : la religion n'annule pas la citoyenneté : elle la prolonge, lui donnant une envergure que celle-ci serait incapable de déployer par elle-même. Nous reviendrons plus loin sur ce thème, que les catégories bergsoniennes nous aideront à déterminer.

inspirent nos vies. Ils colorent très précisément cet horizon suprême qu'est le sens ultime donné à nos vies.

Sens ultime

L'expression même de « sens ultime » a trait aux questions fondamentales que l'on se pose sur l'existence. Ce sens peut être ou ne pas être lié à une interprétation religieuse, qui relie l'individu à un sens à la fois communautaire et transcendant, le confrontant à une altérité familière ainsi qu'à une Altérité radicale, divine ou cosmique. L'ouvert bergsonien nous permet de faire naturellement le lien avec la quête d'un sens ultime, qui rejoint les grandes questions qui traversent l'histoire humaine : « Que faisons-nous ici ? Pourquoi et pour qui sommes-nous là ? Que devons-nous, que pouvons-nous y faire ? Que nous est-il permis d'espérer ? »⁷³ n'en sont que quelques-unes. Le christianisme, dès l'origine, a fait siennes ces questions et la réponse chrétienne nous retiendra quelques pages, éclairant notre réflexion sur le sens d'un éclat singulier que la seule philosophie peinerait à lui donner.

Mais avant de développer plus avant notre propos, précisons avec Adolphe Gesché qu'il n'est pas question de faire de Dieu le « fonctionnaire du sens, comme s'il était l'ultime et l'unique clé du sens »⁷⁴, sous peine d'instrumentaliser Dieu pour en faire le sens du sens, celui qui vient remplir le vide qui bée devant l'homme en quête de sens⁷⁵. Néanmoins, l'idée de Dieu et la foi en Dieu peuvent contribuer à penser le sens.

Trois lieux du christianisme

La recherche chrétienne de sens a ses spécificités. Pour étudier cela, nous allons revenir à Ladrière, qui pose trois lieux de sens du christianisme, lequel se réapproprie des lieux de la culture et en même temps leur donne une amplitude, une ouverture, qu'ils ne pourraient seuls achever⁷⁶. À ce propos, Ricœur relève que les valeurs morales, qui n'ont pas l'ultime pour visée, « dépérissent dès qu'elles n'ont plus pour "horizon" une grande espérance qui dépasse infiniment le bien de l'individu ou de la

⁷³ J. GRONDIN, *Du sens de la vie*, p. 6.

⁷⁴ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 6.

⁷⁵ Jean GREISCH, *L'âge herméneutique de la raison* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1985, p. 263 : « Tout se passe comme si l'homme éprouvait un vide de sens que le "Dieu du sens" viendrait combler par une réponse infinie. L'argument en question [un mésusage apologétique de la catégorie de sens] recourt à un schéma de corrélation qui pose l'homme en *demandeur* de sens et Dieu en *répondant* ».

⁷⁶ Le raisonnement de Ladrière développé ici se retrouve dans J. LADRIÈRE, « Comment concevoir l'enseignement secondaire ? ». Le choix de cette présentation est dicté par ce qu'en dit Ladrière en p. 23 : c'est la question fondamentale d'une formation « qui entend être à la fois formation de la personnalité dans toutes ses dimensions et formation à une vie authentiquement chrétienne ».

société »⁷⁷ : la religion prévient l'affadissement de ces valeurs en se faisant source d'inspiration, voire « garantie »⁷⁸ de leur dynamisme, en proposant des finalités supérieures aux lois et aux modes de la Cité humaine.

Liberté

Aux yeux de Ladrière, la première idée qui met en lumière le rapport de la foi chrétienne à la culture est la liberté, question centrale de toute vie humaine et au cœur de l'existant chrétien, dans la révélation d'un appel adressé à la liberté de chacun. Si nous reprenons la métaphore de l'horizon, considérons que là-bas, dans le lointain, une lueur sur la ligne diffuse qui sépare la terre et le ciel, l'immanence humaine et l'appel d'éternité, éclaire notre présent en même temps qu'elle nous attire comme la flamme, le papillon. À nous de répondre à cet appel ou pas. Liberté, vocation et destinée sont intimement, inextricablement liées dans les choix que nous portons. Notre liberté n'est certes pas absolue, mais nous ne sommes pas non plus les pantins du destin et ce que nous sommes tout comme ce que nous embrassons dessine les contours de notre destinée :

« La liberté se situe à la rencontre d'un acte intérieur et d'une situation extérieure : quelque chose qui nous est proposé, mais nous devons reconnaître la situation et l'assumer [...] Le sens de notre vie ne sort pas tout entier d'une pure réflexion ou d'un rêve intérieur, le sens de notre vie est suggéré par les rencontres que nous faisons. Mais ces rencontres sont à notre mesure. L'homme généreux rencontre des grandes circonstances et l'homme mesquin rencontre des circonstances dépourvues d'exaltation. Tout est plein de sens mais l'homme est l'être par lequel le sens doit être révélé ; la liberté est la révélation du sens »⁷⁹.

Si Ladrière voit la liberté comme lieu de révélation du sens, Gesché voit dans la destinée le souci premier de la théologie, prolongeant les questions philosophiques du sens et de la liberté. Le salut permet de penser le sens de la vie et le destin de l'homme, aux prises avec son pouvoir de liberté et son discernement, dans la grisaille des jours mais avec l'absolu comme perspective. Deux notions essentielles sont à relever ici : le *telos* (τέλος), la fin, et l'aspiration, l'attente, nourrie d'espérance⁸⁰, qui nous permet de vivre et d'avancer. L'espérance projette le sens vers un advenir, une fin qui donne vie.

⁷⁷ Paul RICŒUR, « Le chrétien et la civilisation occidentale », dans Alain HOUZIAUX (éd.), *Le christianisme, quel impact aujourd'hui* (Questions de vie), Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 99.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 100 : « Nous appellerons du terme général de "garantie" cette action très curieuse de protection, d'inspiration, d'animation que la religion exerce à l'égard de la morale vivante », garantie contre le flétrissement qui menace toute valeur empêtrée dans l'unique immanence.

⁷⁹ Jean LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée* (Sociologie nouvelle. Théories), Gembloux, Duculot, 1973, p. 35.

⁸⁰ Grondin relève la symbiose des concepts d'attente et d'espérance dans la langue espagnole : « *esperar* » signifie à la fois « attendre » et « espérer ». J. GRONDIN, *Du sens de la vie*, p. 72.

« L'idée de salut (quelle que soit la manière dont on l'entend) fait passer la question du sens dans l'ordre existentiel. La religion, avec ce vieux mot de salut, ne s'intéresse pas simplement à ce que l'homme peut savoir ou penser, mais à ce qui l'intéresse concernant la *réalisation* de son être, l'accomplissement effectif de son existence »⁸¹.

Ainsi, la notion de destinée prolonge celle de la liberté et lui donne une amplitude extraordinaire, force vive qui lui impulse son mouvement. Cette destinée est salut, salut comme accomplissement de la vocation théologique de l'homme⁸², mais aussi salut de ce qui fait obstacle à cet accomplissement, « une dénonciation du mythe de la fatalité et un surmontement de la mort »⁸³, en sus de la salvation liée au péché.

Vivre en fonction d'une destinée et d'une vie en Dieu ne nous empêche pas d'habiter le présent, bien au contraire, même si le salut s'accompagne d'une espérance en un au-delà. Si l'idée d'un au-delà, promesse finale et ultime sens apporté à la vie ici-bas, éclaire l'existence d'une lumière particulière, la vie conserve toute sa saveur. L'homme est d'une double appartenance et il importe de ne renier ni l'une ni l'autre :

« L'homme est fait pour le partage de la vie divine, autant que pour le partage de la vie humaine. Les deux vocations appartiennent dès le début au même *ordo creationis*. Et elles ne sont pas juxtaposées. C'est déjà sur terre que l'homme est appelé à la vie théologique ; simplement, elle n'y atteint pas la plénitude qu'elle atteindra dans l'au-delà. Et inversement, en cet au-delà l'homme restera cet être moral et de relations humaines qu'il fut sur terre »⁸⁴.

Gesché parle à ce propos de statut théologal, ou céleste, et de statut anthropologal, ou terrestre, tous deux l'apanage des filles et fils de Dieu, en énonçant l'évidence sous forme de question : « l'homme ne prend-il pas sens par l'infini, infini qui l'habite ou qui l'appelle »⁸⁵ ? Mais le terrain d'expérimentation de sa liberté est d'abord ce monde-ci. En ce sens, nous pourrions dire que son être moral est visage de son être destinal et qu'il accomplit dès maintenant sa destinée en faisant usage de la liberté qui lui est accordée ici-bas. En témoignent ces paroles de Panikkar :

« Le sens de la vie est pour moi celui de marcher vers la Vie en la vivant à chaque pas. Cette vie ne se trouve pas à la fin du chemin, mais dans la vie même, à chaque instant, à chaque pas du pèlerinage. La vie n'est pas un moyen *pour* être heureux, *pour* aller au ciel, *pour* atteindre un certain but. Vivre cette vie *pour* une autre vie est une offense à la vie même »⁸⁶.

⁸¹ Adolphe GESCHÉ, *La destinée* (Dieu pour penser V), Paris, Cerf, 2004 [1995], p. 12-13.

⁸² L'idée de salut nous parle avant tout « d'accomplissements et de confins », A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 69. Pour un développement de ces thèmes, voir le chapitre du même livre : « Topiques de la question du salut », p. 27-69.

⁸³ *Ibid.*, p. 41.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 82.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 44.

⁸⁶ Raimon PANIKKAR et Milena CARRARA, *Pèlerinage au Kailash. Retour à la Source*, Paris, Cerf, 2011, p. 83.

Néanmoins, l'espérance d'une vie en Dieu illumine notre récit de cette vie-ci. Ce qui importe alors est que cette lumière ne soit pas si éclatante qu'elle rejette l'ici-bas dans l'ombre. Mais, et c'est ce qui nous préoccupe aujourd'hui, que cette lueur puisse également être perçue.

Création

Le deuxième concept éclairant les rapports entre foi chrétienne et culture est celui de création : toute créature tient son existence du don d'une existence singulière, qui lui est propre. La création renvoie à la créativité qui imprègne éminemment la culture. Toute œuvre culturelle en est marquée : l'homme est par nature « un être de rêves et de desseins, de projets et de vision »⁸⁷, créateur de langages, de culture, de récits, à commencer par le sien propre. Ladrière propose la création comme principe d'interprétation de la réalité culturelle, qui permettrait de comprendre en surplomb le travail de la science et éclairerait d'une lumière nouvelle les rapports entre foi et culture.

Comprendre le monde comme création implique de voir qu'il est fruit d'une intention et qu'il s'inscrit dès lors dans le régime de la liberté, non dans celui de la nécessité⁸⁸. Mais encore, « mettre Dieu au commencement, c'est encore dire ceci : que l'art (la *technè*, l'invention, la création, ici l'acte posé par Dieu) est non pas tardif, mais au contraire premier, chronologiquement et essentiellement »⁸⁹ : la création est au principe de toute chose, et avec elle la liberté, présidant à la réalité et offerte à l'homme pour qu'il en perpétue le processus car la création n'est point achevée. Plus qu'une liberté politique ou éthique, la liberté de l'homme se fait métaphysique, fondement de son être, assortie de son pouvoir de création : la réalité se révèle pétrie de liberté et lieu de création, « tel serait le discours que la théologie propose à la science, et qui rejoindrait les vœux de certains scientifiques, qui souhaitent une science d'écoute et une nouvelle alliance entre sciences de la nature et sciences humaines »⁹⁰. L'avancée de l'homme dans la connaissance et la maîtrise de son monde est inscrite dès l'origine dans sa nature et dans la matière même du cosmos.

Ceci implique une attitude éthique de responsabilité. Dieu, pour laisser libre sa créature, s'est tenu en retrait : « c'est entièrement que l'infini, quant à sa puissance, se dépouilla dans le fini, et lui confia ainsi son sort. [...] Dieu, après s'être entièrement donné dans le monde en devenir, n'a plus rien à lui offrir : c'est maintenant à l'homme

⁸⁷ A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 84.

⁸⁸ Adolphe GESCHÉ, *L'homme* (Dieu pour penser II), Paris, Cerf, 2001 [1993], p. 60-61. Gesché à ce propos oppose la fatalité qui imprègne le cosmos grec, soumis aux lois impersonnelles de la nature et aux caprices des divinités, à la liberté fondamentale revendiquée par la vision chrétienne, qui fait précéder l'acte même de création de l'intentionnalité divine.

⁸⁹ A. GESCHÉ, *L'homme*, p. 61.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 75. Plus loin, p. 79, Gesché insiste sur l'importance anthropologique de cette posture : « La création est en état de création, et nous avons à lui donner son déploiement total et sa chance » ; « Le monde attend l'homme créé créateur pour lui donner tout son sens ».

de lui donner »⁹¹. Une responsabilité à l'égard de ce don total s'ensuit, de l'homme envers le reste de la création, une mainmise douce (aujourd'hui oserions-nous espérer une démaîtrise), un respect des créatures qu'il a sous sa garde⁹². Il ne convient pas de disposer n'importe comment de ce don ou de se l'approprier pour soi seul, car tous l'ont reçu en partage. L'amour demande l'amour en retour, le respect, la prise en compte, l'échange, la bienveillance. « Ici, le mot liberté veut vraiment dire ce qu'il veut dire : responsabilité créatrice, courage d'inventer le meilleur, confiance de pouvoir s'accomplir au sein d'un dessein généreux »⁹³.

Le sens de notre être-au-monde est là aussi, dans une attitude d'ouverture et de disponibilité, de non tension et de respect, qui permet le déploiement effectif de la créativité.

Événement

La troisième notion développée par Ladrière est celle d'événement comme émergence de la nouveauté : ce qui survient hors des règles ou de toute lecture déterministe. C'est le mouvement même de notre existence, un mode qui lui est propre. L'idée d'événement « renvoie à tout ce qui, dans les mouvements historiques, relève de l'imprévu, de la surprise, de la contingence »⁹⁴. Elle tient en même temps de ce que Ladrière appelle la force des choses, intimement liée à la contrainte, au cours naturel du monde, à la nécessité, et de l'action, qui est le fruit d'une liberté, d'une volonté humaine qui s'inscrit dans l'histoire. Le point de rencontre de ces dynamiques est le *kairos* :

« C'est un appel qui précède la distinction de notre action et du monde, et qui est constitutif à la fois de notre action et du monde. Le *kairos* est la mission qui nous est dévolue de dire la parole de la vérité et de faire surgir un monde en articulant dans notre action historique un système de sens »⁹⁵.

En ce sens, le *kairos* est « figure authentique de notre destin »⁹⁶, il est l'opportunité qui se présente d'influer sur l'histoire et de marquer l'événement de notre volonté. Selon la jolie formule de Gesché, « le *kairos* de Dieu vient frapper d'une heureuse blessure d'éternité un *chronos* qui autrement s'achève dans une course de mort »⁹⁷, car Chronos, le temps, la force des choses pourrait-on dire, dévore ses enfants.

⁹¹ Hans JONAS, *Le Concept de Dieu après Auschwitz. Une voix juive* (Rivages poche/ Petite Bibliothèque), Paris, Payot & Rivages, 1994 [1984], p. 38.

⁹² Comme le dit avec humour André Wénin : « Celui qui fait un cadeau par amour espère que son cadeau ne finira pas aux poubelles... » André WÉNIN, *L'homme biblique. Lectures dans le premier testament* (Théologies bibliques), Paris, Cerf, 2007, p. 39.

⁹³ A. GESCHÉ, *L'homme*, p. 83-84.

⁹⁴ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 239.

⁹⁵ J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 77.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 78.

⁹⁷ Adolphe GESCHÉ, *Le cosmos* (Dieu pour penser IV), Paris, Cerf, 2004 [1994], p. 177.

Le concept d'événement est central pour le christianisme, tant existentiellement que dans un rapport à l'histoire où vient s'inscrire une parole divine, toujours personnelle, et renvoie à l'enjeu d'une révélation qui sollicite la vie du croyant. C'est la structure même de l'existence comme réceptivité qui permet d'accueillir la révélation, et en même temps son inscription singulière dans le temps du monde. L'événement permet, conclut Ladrière, « de penser l'articulation entre l'existence humaine, ce qui est en jeu en elle, la destinée qu'elle porte, et ce qui lui est apporté par l'expérience de la foi et par le Mystère auquel la foi lui donne accès »⁹⁸.

L'événement des événements, qui éclaire tous les événements de l'histoire humaine, est à la fois christologique, apostolique et de révélation. Il concerne ce qui est arrivé à Jésus, devenu Seigneur des vivants et des morts, ce qui advint aux apôtres qui en ont témoigné, ce qui a été révélé devant le tombeau vide⁹⁹.

« Tout ce que les apôtres avaient connu et compris de Jésus, car on ne peut isoler la Croix, elle est comme le chiffre ultime du sens que la vie de Jésus révélait, livre brusquement tout son sens. "Alors ils virent." Tous ces textes où il est dit qu'à la Résurrection les témoins virent le Seigneur ("Nous avons enfin vu le Seigneur" : Jn 20, 25) désignent cet accès, enfin offert, à la plénitude et au déploiement du sens »¹⁰⁰.

La croix et la résurrection sont l'accomplissement d'un sens auparavant voilé, qui indique une destinée et pointe au sens ultime, éclairant ainsi tous les autres systèmes de sens.

Ces idées : liberté et destinée, création et don, révélation et événement, suscitent la rencontre entre la culture, dans laquelle baigne toute existence en quête de sens, et la foi chrétienne, qui vient l'éclairer du salut apporté par Jésus-Christ. Gesché relève que Rosenzweig fait de ces trois catégories (rédemption, création et révélation), *a priori* religieuses, des notions qui débordent la religion même : « L'homme est un être qui a besoin de savoir qu'il ne s'est pas fait lui-même (création), d'être révélé à lui-même (révélation), d'entrevoir que la signification de sa vie est arrimée à ce qu'il ne sait pas encore (rédemption) »¹⁰¹. En effet, être créé, c'est éminemment être révélé à soi comme créature, mais aussi recevoir une destinée de Dieu.

« Dans cette conscience d'être créature, donc dans la conscience de n'avoir pas été créée un jour dans le passé, mais d'être constamment en situation de créature, cette conscience est quelque chose d'absolument objectif, elle n'est pas encore, par exemple, une sorte d'événement immanent au monde, mais authentique Révélation, et donc événement qui rayonne par lui-même sur la conscience du Créateur pour lui donner en fin de compte son ultime détermination »¹⁰².

⁹⁸ J. LADRIÈRE, « Comment concevoir l'enseignement secondaire ? », p. 22.

⁹⁹ A. GESCHÉ, *Le Christ*, p. 143-144.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 157.

¹⁰¹ A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 13.

¹⁰² Franz ROSENZWEIG, *L'étoile de la rédemption* (La couleur des idées), Paris, Seuil, 2003 [1921], p. 175.

Le jeu des visages est ici à l'œuvre, la dimension théologale de l'homme prenant visage depuis sa dimension anthropogale.

Ineffabilité

Il est un sens qui ne se laisse point dire mais qui demeure en bordure du champ de la conscience, comme une lumière noire qui invisible éclaire cependant toute chose d'un éclat à peine perceptible. Il est possible d'en avoir l'intuition, parfois même la révélation, mais quand il s'agit de le traduire dans le langage des temps, les mots viennent à manquer. Revenons un instant sur la mystique, fondement et ferment vivant de la religion dont les témoins traduisent la lumière en couleurs plus perceptibles et le silence en musique.

Si nous reprenons un instant le discours de Bergson, l'apex de l'ouvert se rencontre chez les mystiques chrétiens¹⁰³ et l'ultime modèle se trouve en la personne de Jésus-Christ, dont ces mystiques sont « des imitateurs et des continuateurs originaux, mais incomplets, de ce que fut complètement le Christ des Évangiles »¹⁰⁴. Ladrière complète le philosophe français en affirmant que toute expérience chrétienne authentique est une expérience mystique, car elle participe du mystère du Christ.

« Si la vie chrétienne peut être dite vie mystique, c'est en tant qu'elle nous ouvre ainsi authentiquement à la réalité divine, mais en nous donnant précisément de l'éprouver dans son retrait même, dans son insondabilité, dans son inaccessibilité, dans son absolue hauteur. L'expérience mystique est précisément cette expérience paradoxale d'un don qui est révélant en même temps qu'il nous rend sensible à l'insondabilité du mystère de Dieu [...] On comprend que lorsque la vie selon la foi peut se déployer sans obstacles, elle puisse atteindre un degré d'intensité telle qu'elle prend alors en effet une allure quasi expérientielle. Mais la vie selon la foi comporte déjà par elle-même la structure selon laquelle se constitue la haute vie mystique »¹⁰⁵.

L'expérience mystique naît dans le silence, mais à la sortie du silence, des mots surgissent pour tenter de l'exprimer. Notons que le silence survient difficilement dans une époque encombrée par un trop-plein de bruit – musique, médias, bruits blancs – et un trop-plein d'images – internet, cinéma, publicité pour ne citer que quelques exemples. Néanmoins, il est un certain regard qui peut être adopté pour lui permettre de survenir, en sus des diverses pratiques de recueillement ou de méditation. C'est ce que Panikkar appelle le regard innocent, qui a trait à la contemplation.

¹⁰³ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 240. Bergson parle à leur propos de « mysticisme complet ».

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 254.

¹⁰⁵ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 304-305.

« *Regardez les oiseaux du ciel, regardez les lys du champ*, dit le Maître de Nazareth »¹⁰⁶. Pour le théologien catalan, quand nous observons les lys, nous réfléchissons à ce qui les fait pousser, à la symbolique qu'ils possèdent en différents domaines, aux bénéfices que nous pourrions engranger à les revendre, au plaisir de l'aimée qui les recevra en bouquet, mais pris par ces processus nous oublions de regarder réellement la fleur, dans le sens de nous tenir auprès d'elle et seulement alors, de la connaître réellement¹⁰⁷.

La connaissance est incomplète sans l'amour, sans lui elle est saisie, appropriation, tout comme l'amour sans la compréhension ne suffit pas. En effet, se tenir réellement auprès du lys demande de l'aimer, de le sentir faire écho en nous-même. Cela implique le silence, car « plus je me trouve pur et vide, plus la vision sera claire et moins l'image sera déformée. Nous sommes des miroirs de la totalité des choses »¹⁰⁸. Cette totalité à l'intérieur de soi, qui se reflète dans le monde environnant, n'est pas aisément exprimable et pourtant elle éclaire toute la réalité, agrandissant encore l'horizon de sens qui lui préexistait. C'est là l'ouverture de l'expérience mystique, qui nous fait advenir en plénitude, dans une extension du sens à toutes les directions : en nous et au-delà de nous, dans ce monde et devant Dieu.

« Il n'y a pas de "comment", il n'y a pas de moyens préétablis. La vie est un don, vivre la vie est une grâce. Le sens de la vie est donc de parvenir à la plénitude de l'homme, donc à notre propre plénitude. Cette plénitude est la réalisation de la personne dans sa triple dimension de corps (cosmos), d'âme (humanité) et d'esprit (divinité), en participant à la *périchôresis* de toute la réalité. Il revient à notre temps de faire l'expérience du caractère cosmothéandrique de la réalité. Le chemin, c'est de vivre cette spiritualité cosmothéandrique : aimer le divin dans le cosmos (dans le créé et dans les créatures, et donc le reconnaître en nous-mêmes) sans le limiter à cela, reconnaître le Père dans le Fils, *brahman* dans l'*âtman*, dans leur relation aduelle (*advaita*), grâce à l'Esprit, en en faisant l'expérience en nous-mêmes, icônes de la réalité (Trinité). C'est cela pour moi le sens de la vie et de toute réalisation vraiment humaine »¹⁰⁹.

Certes, l'ineffable ne se dit pas, et ne doit sans doute point se dire : « Sur ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence »¹¹⁰, sans doute sous peine de déformer et trahir ce qui a été entrevu. Ajoutons : mais il importe de l'expérimenter.

¹⁰⁶ Raimon PANIKKAR, « Le regard innocent », dans Raimon PANIKKAR et Milena CARRARA, *Mystique plénitude de vie* (Œuvres I. Mystique et spiritualité I), Paris, Cerf, 2012, p. 99. Panikkar cite Mt 6, 26 ; 28.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 99-100. Panikkar ironise à ce propos, aux mêmes pages : « Je pense souvent que, si la majorité de nos contemporains avaient été présents aujourd'hui – supposons – à ce qui s'est passé à Bethléem ou au cénacle, nous disposerions d'un tas de photographies mais pas de l'expérience. Les croyants d'aujourd'hui vont jusqu'à se plaindre de ce que les évangélistes, par exemple, aient été trop sobres dans leurs descriptions de la vie de Jésus. Saint Joseph aurait dû disposer d'une petite caméra et d'un magnétophone caché ».

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 101.

¹⁰⁹ R. PANIKKAR et M. CARRARA, *Pèlerinage au Kailash*, p. 83-84.

¹¹⁰ Ludwig WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus* (Tel), Paris, Gallimard, 1993 [1921], p. 112.

Sens et foi

La foi est profondément liée au sens d'une vie humaine : elle est « l'acte par lequel il [l'esprit humain] trouve à reposer son cœur inquiet »¹¹¹, dont la fonction première est de conférer un sens ultime à l'existence, que ce sens soit religieux ou pas. Elle est une caractéristique essentielle de l'être humain :

« Tout homme, du fait d'être homme, a la foi ; de la même façon que tout homme, du fait d'être homme, possède une raison et des sentiments. L'un peut avoir une raison plus obtuse et l'autre plus aiguë, l'un une sensibilité plus vive et l'autre plus émoussée ; de même, tout homme a la foi, cultivée ou laissée à l'abandon, qu'il en soit conscient ou non »¹¹².

Ouverture à l'ultime, la foi comme telle n'a pas d'objet¹¹³, même si son expression prend les couleurs de qui en rend compte. Elle est don et grâce offerte, elle rend vrai et fait de nous des êtres véridiques, elle ouvre notre horizon sur l'infini, l'éternité : « être croyant, c'est se découvrir porté par un large dessein qui donne vérité et vie. En termes chrétiens, le croyant est invité à mettre le sens de sa vie en rapport avec un dessein divin : l'avènement du Royaume de Dieu »¹¹⁴. Elle est engagement envers un sens qui englobe tous les autres.

Paul-André Giguère a dressé une description des dimensions d'une foi qui grandit, en route vers la maturité. Il est intéressant de constater que les catégories du sens exprimées tout au long de notre bref parcours, de la philosophie du langage au sens ultime, viennent s'insérer dans cette description. En effet, même si le cours de religion n'a pas pour visée de convertir les élèves à la foi chrétienne, il est là pour les ouvrir à un questionnement de sens qui alimente leur foi personnelle. C'est en cela que la démarche du théologien québécois nous sera des plus utiles.

Giguère distingue un double mouvement qui traverse les trois dimensions de la foi : cognitive, affective et active. Tout d'abord, il relève « un mouvement d'accomplissement de l'humain, de ses attentes profondes et de son désir structurant et, de l'autre, un mouvement de dépassement de l'humain, de ces mêmes attentes et de ce désir »¹¹⁵. La prise en charge de son destin entre en tension avec le lâcher-prise qui renonce au contrôle sur les choses de ce monde, tandis qu'intégration et conversion s'associent dans un chemin vers la maturation de l'être tout entier. Au plus

¹¹¹ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 46.

¹¹² Raimon PANIKKAR, *L'expérience de Dieu* (Spiritualités vivantes), Paris, Albin Michel, 2014 [1998], p. 44-45.

¹¹³ Pour Panikkar, la foi n'a pas d'objet, contrairement à la pensée. Donner un objet à la foi nous entraînerait dans l'idolâtrie. La foi serait une conscience sans objet, conscience d'une question ultime, à ne surtout pas confondre avec les croyances, « traductions intellectuelles de la foi ». Raimon PANIKKAR, *Entre Dieu et le cosmos. Entretiens avec Gwendoline Jarczyk* (Spiritualités vivantes), Paris, Albin Michel, 2012 [1998], p. 213-214.

¹¹⁴ Adolphe GESCHÉ, « Foi et vérité », dans Benoît BOURGINE, Joseph FAMERÉE et Paul SCOLAS, *Qu'est-ce que la vérité*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf, 2009, p. 144.

¹¹⁵ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 86.

la polarité est assumée, au plus la vie de sens s'épanouit et se renforce. Notons qu'un intérêt, et non des moindres, de ce cadre d'analyse, est que le chemin se poursuit la vie durant, il ne connaît point de terme et il nous est toujours possible de croître en sa fréquentation.

La dimension cognitive de la foi connaît ce double mouvement d'accomplissement et de démaîtrise. Giguère utilise pour décrire cet élan la tension qui existe entre lumière et mystère¹¹⁶. Nous avons besoin de nous accomplir en comprenant, en décodant les énigmes inscrites au cœur du réel, dont la saisie permet l'attribution du sens. Une foi mature ou en voie de l'être permet d'aborder le réel dans toute sa complexité en s'y sentant à l'aise. Le travail critique de la raison est sollicité pour une intelligence toujours plus grande de la foi, qui distingue « l'essentiel de l'accessoire, la certitude de l'opinion, l'universel du particulier »¹¹⁷. Nous pouvons relier la clarté ainsi apportée par la raison à notre parcours sur la signification et les questions de définition, qu'il s'agisse de sentences ou d'événements d'une vie. C'est la perception claire du vaste réseau sémantique entre les signes, la langue, la vie qui donne au monde un surplus de sens, permettant de mieux saisir la cohérence de notre récit propre.

Mais nous n'avons pas la capacité de tout comprendre, notre finitude et nos limitations nous rattrapent toujours et la raison se trouve bien en peine d'exprimer le mystère toujours tapi en deçà de la lumière. Un autre langage prend le relais, qui est celui de la métaphore, du symbole, du mythe, du rite, des images, « autant de voies royales pour accéder au sens dernier de la réalité et de la vie »¹¹⁸. Enfin, quand les mots ne suffisent plus, reste la plongée dans le silence, expression ineffable des couches les plus profondes de la réalité. C'est là l'approche de ce sens qui ne se dit point, sauf par l'image et la poésie. Rappelons encore que l'ineffable n'est point obscur, il éclaire de sa lumière propre toute notre saisie du réel et plus encore. C'est peut-être là le cœur, l'origine de l'acte de création en chacun de nous, comme le vide du Dao fourmillant de possibles qui adviennent à la réalité en s'éloignant de leur source de silence¹¹⁹.

« La maturité de la dimension cognitive de la foi se situe à un point d'équilibre toujours fluctuant entre savoir et non-savoir, entre compréhension et mystère, entre connaissance théologique et connaissance mystique »¹²⁰. Le discernement oscille probablement entre ces pôles. Giguère précise que quiconque se cantonne à un seul pôle ampute gravement sa vie et risque soit de sombrer dans un dogmatisme intransigeant, soit d'échouer au dialogue avec la science et la pensée philosophique de ses contemporains. Il semblerait qu'une lecture close du réel, inconfortable avec

¹¹⁶ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 90.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 92.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 93.

¹¹⁹ « Le Dao qu'on peut exprimer par la parole n'est pas le Dao immuable, éternel. Le nom qu'on peut Lui donner n'est pas son nom immuable, éternel. En tant qu'origine du Ciel et de la Terre il est sans nom (car éternel). En tant que mère des dix milles êtres il a un nom ». LAOZI, *Le livre de la voie et de la vertu*, Paris, Éditions You Feng, 2004, p. 9.

¹²⁰ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 93.

l'incertitude, omettrait la prise en compte du mystère pour se réfugier dans un excès de clarté.

La dimension affective de la foi comprend elle aussi deux versants, que l'on pourrait exprimer ainsi : la prise en charge et l'abandon¹²¹. La foi est mature quand celui qui la professe l'a rendue personnelle, l'a faite sienne en pleine liberté. Il a suffisamment confiance en lui-même que pour assumer sa liberté et donner pleine adhésion à ce en quoi il croit. Mais c'est cette confiance qui permet de même l'abandon, de « risquer le saut du sens en s'en remettant aux lois de l'univers et de la vie, même dans les moments où elles se sentent en déficit d'arguments probants ou lorsque leurs repères familiers s'estompent »¹²². C'est la dessaisie : abandon confiant en Dieu qui guide nos destinées. Négliger un des deux pôles conduirait à l'autosuffisance ou à se déresponsabiliser de sa propre vie¹²³.

L'attitude morale de responsabilité découlant de la liberté et mentionnée dans notre texte vient s'inscrire ici, sur le versant de l'accomplissement, tandis qu'en écho au dépouillement de Dieu, qui nous a fait don de cette liberté, nous puissions nous aussi nous abandonner sereinement à notre destinée et vivre d'espérance.

La troisième dimension relevée par Giguère est la maturité de la dimension active de la foi, entre cohérence et persistance¹²⁴. Les idéaux véhiculés par la foi sont suffisamment forts et ancrés que pour permettre une cohérence entre agir et convictions. Les différents aspects d'une vie tiennent ensemble et ne se contredisent pas. Cette force d'engagement permet de même d'affronter les traversées du désert, les épreuves et les échecs inhérents à tout parcours de vie, sans que la foi n'en pâtisse ou que l'on s'effondre devant l'adversité.

« La maturité de la dimension active de la foi se situe à un point d'équilibre toujours fluctuant entre l'agir lucide et la marche dans l'obscurité. Qui ne peut habiter que le premier pôle risque de s'enfermer dans une prétention prométhéenne qui refuse les multiples visages de la nuit, et qui s'en tient à une sorte de confiance aveugle parce qu'il ne saurait faire du sens avec sa vie risque de sombrer dans un fidéisme desséchant »¹²⁵.

Le concept de cohérence s'inscrit dans la dimension de l'agir, de l'opportunité à saisir pour influencer sur le cours du monde et de nos vies. Rappelons également le langage comme lieu de l'action, dont l'acte performatif fait advenir de nouvelles réalités. Mais de même le sens comme direction, qui nous aide à tenir le cap dans une traversée de la nuit, qui permet l'attente du sens (*meaning*) quand son absence résonne en nous.

Le récit d'une vie qui va dans le sens de l'ouverture au sens bergsonien du terme permet d'intégrer toujours plus ces dimensions de la cognition, de l'affect et de l'agir.

¹²¹ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 86.

¹²² *Ibid.*, p. 87.

¹²³ *Ibid.*, p. 88.

¹²⁴ *Id.*

¹²⁵ *Ibid.*, p. 90.

Et de répondre la tête haute aux questions suivantes : « Qui es-tu ? Et qu'as-tu fait ? », tout en pressentant l'avènement de la paix.

*

Revenons en guise de conclusion brève à certaines questions posées en début de chapitre par les chercheurs Marisa Crawford et Graham Rossiter.

À la question « comment sait-on qu'on a trouvé du sens », nous pourrions répondre que c'est quand nous nous sentons en cohérence avec nous-même, que nous avons le sentiment que notre récit est riche en nuances, qu'il gagne en crédibilité et en vérité, que nous sommes saisis de ce double mouvement d'accomplissement et de dépassement de nous-mêmes, avec une certaine joie à l'idée que le chemin n'est jamais terminé, qu'il y a toujours plus à découvrir et que malgré l'incertitude, malgré notre manque de transparence à nous-mêmes, ce chemin nous enrichira plus encore.

En réponse à une autre question : la quête de sens est-elle cognitive ou expérimentation de valeurs à adopter ? Le modèle proposé par Giguère suggère que les deux axes sont indissociables, car la vie ne se cantonne ni à l'un ni à l'autre, or le sens est horizon pour la vie même. Il n'y a donc pas à choisir.

Le sens est-il difficile à trouver ? Ou le sens disponible est-il inadéquat ? Faire du récit de sa vie un récit de sens demande une certaine disposition, mélange de responsabilité et d'acquiescement à ce qui vient, un désir de cohérence mais aussi d'autonomie. Il n'est donc pas certain que le sens soit donné d'office, mais qu'il faille payer de sa personne pour accéder à un surplus de sens, en sachant que le don sera cent fois rendu.

Enfin, peut-on réellement opposer quête de sens et vivre pleinement, comme le suggère l'interrogation formulée au début de ces pages ? Il nous semble qu'après ce parcours, nous pouvons répondre qu'une vie pleinement vécue est une vie pleine à ras bord de sens.

IV. Environnement de l'adolescent

L'intention qui sous-tend ce chapitre est de brosser un tableau du contexte des élèves du secondaire de Belgique francophone qu'il nous faudra prendre en compte dans un projet de construction de sens en classe. La thématique est inépuisable et il a fallu effectuer des choix qui restent en cohérence avec nos axes de travail. Nous avons préféré éviter les thèmes plus classiques de la crise d'adolescence, de la découverte de la sexualité ou de la recomposition des familles pour nous attarder sur des éléments contextuels plus significatifs pour notre sujet, comme le contexte religieux et les grands modes du penser et de la relation de ce début de siècle, qui sans être pour certains tout à fait nouveaux sont absolument prégnants et influent sur le rapport au monde et la façon d'en appréhender les objets de la culture. Par conséquent, nous aborderons les thèmes de la consommation, de la connectivité et des mondes en ligne, mais aussi des insécurités qui minent nombre d'adolescents du siècle.

Il importe cependant de ne pas considérer ces modes comme négatifs au profit d'un âge d'or imaginaire où les choses auraient été autrement meilleures et plus propices à un ancrage des questions de sens. Chaque époque présente des défis pour ceux qui la traversent et la nôtre en véhicule de passionnants.

Contexte religieux

Quelques chiffres

Les pronostics sont souvent pessimistes en ce qui concerne l'adhésion au religieux et il faut admettre que les enquêtes peuvent se montrer peu encourageantes. Voyé et Dobbelaere¹ ont interrogé en 2009 un échantillon de 1 500 Belges sélectionnés au hasard dans le cadre de l'*Enquête sur les valeurs des Européens*, reconduite régulièrement depuis les années 1980, et relèvent les indices suivants. Seuls 40 % des répondants considèrent que la religion est importante et le lien à l'Église connaît une forte chute : 54 % s'en revendiquent, contre 74 % en 1990. Ceux qui se déclarent pratiquants réguliers totalisent 4 % des voix, soit moins de la moitié par rapport aux chiffres de 1990, pourcentage qui ne comprend aucun jeune de moins de 25 ans². De plus, ce qui est entendu par « pratique » a changé : « entendue autrefois comme hebdomadaire, cette pratique régulière est désormais définie, par les chercheurs sur base de leurs travaux, comme "au moins mensuelle" »³. Le recul des baptêmes et des mariages religieux est effectif même si les funérailles religieuses ont toujours la cote,

¹ Liliane VOYÉ et Karel DOBBELAERE, « Une déculturation annoncée. De la marginalisation de l'Église catholique en Belgique », dans *Revue théologique de Louvain* 43 (2012), p. 3-26.

² *Ibid.*, p. 4-6. Notons que ces chiffres sont déjà anciens et qu'ils seraient certainement inférieurs aujourd'hui.

³ *Ibid.*, p. 6.

ce qui peut s'expliquer d'une part par le décès de catholiques plus âgés attachés à leur tradition, ainsi que par le désir d'apprivoiser la mort, pressentie comme angoissante⁴.

Une enquête plus récente menée par des chercheurs de l'ULB pour l'Observatoire des religions et de la laïcité dévoile d'autres chiffres, qui montrent que le religieux concerne encore une majorité de citoyens :

« Il n'y a pas de rejet massif de la religion, dont l'image est globalement plutôt positive, même si sur certaines questions, les Belges francophones sont divisés [...] Bien que les différentes enquêtes de ces dernières années révélaient une sécularisation constante, ici, les données semblent contredire cette tendance, puisque 75 % de l'échantillon sondé se revendique d'une culture ou d'une identité religieuse. Ceci résulte du caractère particulier de la question posée, laquelle distinguait sentiment d'appartenance à une religion (renvoyant donc plutôt à une identité culturelle) et pratique de cette religion (ce qui peut recouvrir des formes diverses, depuis la pratique régulière conjuguant à l'observance stricte jusqu'à des manières très diffuses, peu régulières et très lâches de manifester sa pratique) »⁵.

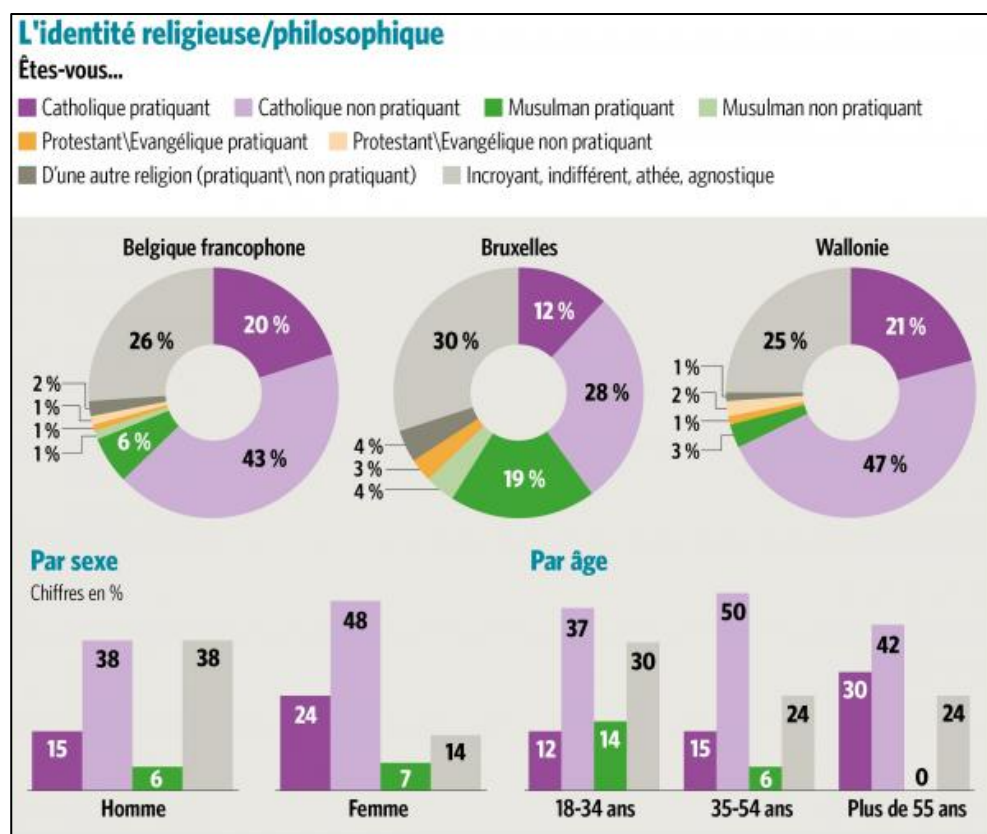


Tableau décrivant l'identité religieuse et philosophique des Belges francophones

⁴ L. VOYÉ et K. DOBBELAERE, « Une déculturation annoncée », p. 9-10.

⁵ Caroline SÄGESSER, Jean-Philippe SCHREIBER et Cécile VANDERPELEN-DIAGRE, « Les Belges francophones et la religion. Un sondage ORELA/IPSOS/Le Soir/RTBF », 28 janvier 2016. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1476:un-sondage-orela/ipsos/le-soir/rtbf-les-belges-francophones-et-la-religion&Itemid=85&lang=fr (consulté le 21 novembre 2016).

Néanmoins, la confiance dans les institutions religieuses recueille malgré tout peu de suffrages. Seuls 38 % des Belges admettent leur faire confiance (« plutôt oui » et « oui »). C'est peu si l'on compare avec l'enseignement, auquel 91 % des personnes interrogées accordent leur confiance. Le sondage note que : « la Presse (48 %) et les institutions religieuses (38 %) sont les institutions en lesquelles les répondants ont proportionnellement le moins confiance »⁶. Peut-être est-ce lié à des attentes démesurées envers l'institution qui se doit d'être garante des valeurs morales pour le reste de la société, laquelle peut dès lors se dispenser d'y adhérer absolument et vit la religion par procuration. Mais quand l'institution faillit, la réaction de rejet s'avère disproportionnée⁷. Une autre raison serait que, selon l'enquête de Voyé et Dobbelaere, la pertinence des réponses de l'Église est contestée : 72 % des répondants estiment qu'elle n'apporte pas de réponses appropriées aux problèmes sociaux, 69 % jugent qu'elle ne satisfait pas aux interrogations liées aux problèmes familiaux, 67 % aux questions morales. Les réponses négatives en matière spirituelles atteignent 52 %⁸.

Une étude conduite fin 2016 auprès des jeunes de dix-huit à trente-quatre ans vient confirmer ces chiffres : sur une échelle de 0 (pas du tout confiance) à 3 (tout à fait confiance), les institutions religieuses obtiennent le score le plus bas, soit 0,47 sur 3, un petit peu moins que le monde politique (0,55) ou les médias (0,73)⁹.

L'enquête du CRER, dont les données ont été collectées en 2015 et qui a fait l'objet d'une publication éditée au printemps de 2017, a interrogé les jeunes du cours de religion catholique en Belgique francophone. Certaines questions portaient sur les religions ou convictions philosophiques dans lesquelles les élèves se reconnaissaient ou sur les religions qu'ils souhaiteraient découvrir. 42 % des adolescents interrogés se retrouvent dans le catholicisme, 21 % dans l'athéisme, 13 % dans le bouddhisme, 11 % dans l'agnosticisme, 9 % dans la morale laïque et 8 % dans l'islam pour ce qu'il en est des pourcentages les plus élevés¹⁰. Parmi les religions qu'ils souhaitent

⁶ PHONECOM, « Quatrième baromètre de la justice 2014 », Conseil Supérieur de la Justice, 2014, p. 6. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.csj.be/sites/5023.b.fedimbo.belgium.be/files/press_publications/barometre_justice_2014.pdf (consulté le 21 novembre 2016).

⁷ Grace DAVIE, « Why is Europe the most Secularized Continent ? », dans Wilhelm GRÄB et Lars CHARBONNIER (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology 7), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 66. Nous pourrions ici donner pour exemple la vague de débaptisation qui a suivi le scandale de pédophilie autour de l'évêque de Bruges en 2010, Mgr Roger Vangheluwe. Alors qu'en 2014 la plupart des diocèses belges avaient reçu moins de cent demandes de débaptisation, en 2010 le diocèse d'Anvers avait enregistré 2 183 dossiers et l'archidiocèse de Malines-Bruxelles, 1 846 cas. « Moins de "débaptisations" en Belgique », dans *Flandres Info*, 28 janvier 2015. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws.francais/Soci%25C3%25A9t%25C3%25A9/1.2222158> (consulté le 9 décembre 2016).

⁸ L. VOYÉ et K. DOBBELAERE, « Une déculturation annoncée », p. 18.

⁹ Johan TIRTIAUX et Jérôme PIETERS, « Génération Quoi ? Autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone. Enquête réalisée en ligne de mai à juillet 2016, » 2016, p. 31. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://generation-quoi.rtbf.be> (consulté le 28 novembre 2016).

¹⁰ Geoffrey LEGRAND et Cécile POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », dans H. DERROITTE et D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL (éds), *Un cours de religion pour quoi*, p. 144. Cela signifie que les

découvrir, les religions orientales récoltent les plus hauts scores : 27,9 % pour le bouddhisme et 13,4 % pour l'hindouisme. L'islam vient ensuite avec 12,1 %, le judaïsme avec 8 %, l'athéisme totalise 6,2 % et le catholicisme 5,7 %, derrière le protestantisme qui fait 6,7 % d'adhérents.

« Ce qui est particulièrement remarquable, c'est l'intérêt porté au bouddhisme. L'hindouisme et l'islam suivent. Les religions orientales et éloignées de l'Occident rendent nos élèves curieux, ils veulent en savoir plus. Le plus lointain intrigue-t-il le plus ? Ils sont bien moins nombreux à vouloir découvrir le christianisme ou les convictions laïques (à l'inverse de la question précédente). Ils ont peut-être également le sentiment de mieux connaître les religions et convictions dont ils se reconnaissent (à l'exception du bouddhisme), ce qui ne nécessiterait donc pas, selon eux, de les découvrir »¹¹.

Les jeunes manifestent de l'intérêt pour ce qui leur paraît exotique ou étranger, comme ces élèves qui disent vouloir en apprendre plus sur l'animisme, le sikhisme ou le shintoïsme (réponses qu'ils ont encodées eux-mêmes). Notons encore que même si aux yeux de 45,5 % des répondants de l'enquête le besoin de religion disparaît dans la société moderne, 39 % estiment que la pratique des différentes religions en Belgique constitue un enrichissement pour tous (contre 35 % d'avis contraires) et 52 % pensent que le fait de rencontrer différentes cultures et visions du monde est bon pour notre société¹².

Ces chiffres nous donnent une première idée du contexte religieux des élèves du cours de religion catholique, dont les réponses reflètent les orientations relevées chez leurs aînés dans d'autres enquêtes. Mais il existe également des tendances sociétales très spécifiques qu'il importe de prendre en compte : il s'agit de caractéristiques liées à la sécularisation, qui sont l'émancipation des domaines de la rationalité et le pluralisme, dont le relativisme et le fondamentalisme, deux extrêmes d'un même axe au point d'équilibre complexe, sont les principaux défis.

Différenciation des sphères de rationalité

Le mot « sécularisation » trouve son origine dans une terminologie légale qui dénote le transfert des biens monastiques aux « prêtres séculiers »¹³, qui aujourd'hui peut s'entendre comme une émancipation de certaines sphères d'activités par rapport à l'idée de Dieu et une référence à une réalité transcendante, ou encore comme déclin

jeunes pouvaient sélectionner plusieurs religions et revendiquer des appartenances multiples, plus subjectives qu'officielles. Un élève peut par exemple cocher à la fois agnosticisme et morale laïque, un autre, toutes les confessions chrétiennes et le bouddhisme en plus.

¹¹ G. LEGRAND et C. POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », p. 149.

¹² *Ibid.*, p. 158-159.

¹³ Hans JOAS, « Does Modernisation Lead to Secularisation ? », dans W. GRÄB et L. CHARBONNIER (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology*, p. 26.

des croyances et pratiques religieuses¹⁴. Mais la sécularisation peut se comprendre également dans un troisième sens :

« Le déplacement auquel nous invite cette troisième signification correspond notamment à une évolution qui nous fait passer d'une société où la croyance en Dieu n'est pas contestée, et apparaît de fait non problématique, à une société où l'on envisage seulement celle-ci comme une option parmi d'autres et, qui plus est, une option qui ne va pas de soi »¹⁵.

En écho à ces définitions, Jean-Marie Donegani attribue trois caractéristiques à la sécularisation : la rationalisation, le pluralisme et la privatisation de la religion¹⁶, dont le dernier terme est remis en cause par certains auteurs¹⁷. Nous nous attarderons d'abord sur la première caractéristique, qui est la séparation des différentes sphères de rationalité : le politique et le religieux se distinguent nettement l'un de l'autre, mais l'économie, la culture, les arts et le monde de l'éducation acquièrent également une autonomie propre. Cette sécularisation de la vie collective s'est reflétée au niveau de l'individu,

« Qui a progressivement gagné son autonomie dans tous les domaines, accédant ainsi à la compartimentalisation de sa pensée et de ces choix. Les exemples illustrant ce changement sont nombreux, depuis l'expression des choix politiques dans lesquels l'appartenance religieuse ne lie plus, jusqu'aux lois autorisant l'avortement et l'euthanasie, à celles permettant le contrôle des naissances ou encore à celles concernant le divorce et le mariage homosexuel »¹⁸.

Nos sociétés ont acquis par cette différenciation une efficience inégalée dans de multiples domaines, qui peuvent se déployer selon leurs critères et modes de fonctionnement propres. Les bénéfices au niveau des libertés individuelles, de la qualité de vie ou de la santé pour ne citer que quelques exemples, sont difficilement contestables.

La science moderne est souvent considérée comme le paradigme même de la raison en action qui s'est détachée de ses origines philosophique et théologique. Sa méthode est critique et assure un progrès continu des connaissances, élargissant toujours un

¹⁴ Charles TAYLOR, *L'âge séculier* (Les livres du nouveau monde), Paris, Seuil, 2011 [2007], p. 13-14.

¹⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹⁶ Jean-Marie DONEGANI, *La liberté de choisir. Pluralisme religieux et pluralisme politique dans le catholicisme français contemporain*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1993, p. 346.

¹⁷ Le sociologue José Casanova, par exemple, soutient que les traditions religieuses n'acceptent pas d'être cantonnées à la sphère privée et ainsi lésées d'une parole publique. Au contraire, par le regard critique qu'elles portent sur les grandes structures financières et politiques de notre époque, elles peuvent contribuer de façon efficace au projet moderne de la raison. José CASANOVA, *Public Religions in the Modern World*, Chicago, The University of Chicago Press, 1994, p. 234. La question est la suivante : le font-elles toutes, et comment, pour quelle efficacité ?

¹⁸ Liliane VOYÉ, Karel DOBBELAERE et Jaak BILLIET, « Une église marginalisée ? », dans Liliane VOYÉ, Karel DOBBELAERE et Koen ABTS, *Autres temps, autres mœurs. Travail, famille, éthique, religion et politique : la vision des Belges* (Campus), Bruxelles, Racine, 2012, p. 169.

peu plus le champ du réel observable et quantifiable. Mais cette rationalité se veut normative pour d'autres domaines de la *praxis*, comme les technologies, l'économie et même le politique. Ladrière constate qu'historiquement et épistémologiquement, la rançon du succès de cet ordre de rationalité est la réduction de l'ensemble de la réalité accessible à travers ses lunettes : l'univers est fonctionnel, mesurable, quantifiable et modélisable par des entités mathématiques, auxquelles se réduit son mode d'intelligibilité¹⁹. La science déborde là de son champ d'application pour coloniser d'autres domaines de la raison.

Le risque de dérapage existe pour chacune des sphères, qui tendent à vouloir se réguler par elles-mêmes et à imposer leur logique propre aux autres. Or, la régulation d'un ordre ne vient pas du même domaine, mais d'une sphère qui en pose les questions. En effet, « le cœur a son ordre ; l'esprit a le sien, qui est par principe et démonstration ; le cœur en a un autre. On ne prouve pas qu'on doit être aimé en exposant d'ordre les causes de l'amour, ce serait ridicule »²⁰. Le ridicule pour Pascal est dans la confusion, et la tyrannie surgit quand l'un des ordres prend le pouvoir sur les autres. Par exemple, le capitalisme à outrance peut se présenter comme une religion tyrannique, dont les objets du culte seraient les billets de banque et dont les membres vivraient constamment sous tension car tous les jours le culte est célébré, culte culpabilisant qui touche les pauvres, coupables de par leur incapacité à faire de l'argent et de s'être endettés, et les riches à cause de la responsabilité gigantesque d'accroître sans fin le capital, « qui pèse sur la vie comme un poids glaçant »²¹. Cette façon de s'imposer comme norme transcendante outrepassse ses prérogatives. Le capitalisme n'est pas une religion et nous ne pouvons pas dire non plus qu'il soit moral, ou que la morale qui le dirige vienne de ses structures mêmes : elle est extérieure au système et se doit de le réguler²².

La confusion, le risque de ridicule, sont omniprésents au vu de la complexité de nos systèmes. Le religieux en souffre car il peut être relu selon des critères qui ne lui sont pas applicables et qui le discréditent car il ne rentrerait pas dans les critères de validation scientifique. Il pourrait aussi prétendre à une place qui n'est pas sienne et qui serait celle du politique ou du juridique, ce qui en fin de compte le disqualifie aussi.

Un autre risque lié à la différenciation des sphères de rationalité est le cloisonnement de la théologie, qui serait dès lors vue comme : « une discipline spécialisée, qui se donne son propre mode de scientificité en reconstruisant son objet, à savoir le contenu

¹⁹ J. LADRIÈRE, « The Universe of Rationality and the Life of Sense », p. 62-63.

²⁰ Blaise PASCAL, *Pensées*, Paris, GF Flammarion, 2007 [1669], p. 129.

²¹ Walter BENJAMIN, « Capitalism as Religion » [écrit en 1921 et publié pour la première fois, de façon posthume, au milieu des années 1980], dans Eduardo MENDIETA (éd.), *Religion as Critique. The Frankfurt School's Critique of Religion*, New York, Routledge, 2005, p. 259. L'analyse du capitalisme comme religion vient de ce fragment.

²² L'exemple du capitalisme qui « déborde » de ses frontières est pertinent au vu de ce qui vient, car le consumérisme exacerbé encouragé par la machine capitaliste tend à se présenter, tyranniquement, comme pourvoyeur du sens et des normes pour toutes les strates de la société.

de la foi chrétienne, tel qu'il est accessible dans une tradition historique donnée et dans les documents en lesquels elle s'exprime »²³, avec une méthode qui lui est propre et qui peut se réclamer parfaitement d'une forme de scientificité. Son objet est alors perçu comme séparé, avec son propre domaine de rationalité, qui n'entre pas nécessairement en communication avec le tout du réel – ce qui signifie qu'on peut aisément s'en passer. La communication à son propos en devient dès lors bien ardue.

Pluralisme

La seconde caractéristique des sociétés sécularisées est leur pluralisme, qui revendique une égalité ou une validité légale et culturelle à une variété de modes, d'institutions, d'orientations sexuelles et politiques. Le pluralisme religieux de même considère que les traditions religieuses présentent des mérites équivalents, tant du point de vue de la doctrine que de la morale, des rites et des préceptes, et que d'en discriminer une est au mieux futile, au pire un préjudice²⁴. Rappelons que la pertinence des religions traditionnelles et institutionnelles n'est plus une évidence, surtout auprès des jeunes générations. L'affiliation aux Églises traditionnelles a fortement diminué et l'Église catholique en est réduite à n'être qu'une possibilité parmi d'autres dans un grand marché du religieux.

« Le catholicisme n'est plus, au moins pour nombres de sujets se déclarant catholiques, un système d'emprise unique et univoque. Non seulement il apparaît comme une vision du monde concurrente avec d'autres visions du monde dans un champ des représentations marqué par le pluralisme mais [...] il apparaît lui-même comme pluriel »²⁵.

Le pluralisme religieux ne concerne pas seulement la variété de l'offre religieuse, mais aussi la diversité des vécus au sein d'une même religion²⁶. Néanmoins, il semble difficile de dire que la Belgique soit véritablement un pays religieusement pluraliste²⁷ : les chiffres présentés en début de chapitre montrent que la scission principale se situe entre catholiques et athées ou sans appartenance religieuse ou philosophique. Le brassage des religions reste assez localisé.

²³ J. LADRIÈRE, « Théologie et modernité », p. 395.

²⁴ Hans-Georg ZIEBERTZ et William KAY (éds), *Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives* (International Practical Theology 2), Münster, LIT Verlag, 2005, p. 15.

²⁵ J.-M. DONEGANI, *La liberté de choisir*, p. 352.

²⁶ Donegani il y a plus de vingt ans distinguait les tendances suivantes : intransigeance ou adaptation aux valeurs dominantes de la culture ; intégralisme ou marginalisme (la place occupée par la religion est-elle centrale et unifiante dans une vie, ou marginale), avec de multiples modèles pour chaque tendance. *Ibid.*, p. 37. Oserions-nous rajouter aujourd'hui des modes plus syncrétiques d'une certaine appropriation d'un christianisme mélangé aux apports d'autres traditions, ou des adoptions partielles de tel corps de doctrine qui convienne à la subjectivité du moment ? Les catégories de l'auteur demanderaient à être complétées.

²⁷ L. VOYÉ, K. DOBBELAERE et J. BILLIET, « Une église marginalisée ? », p. 147. Les chiffres relevés par les auteurs indiquent que 50 % de Belges se revendiquent du catholicisme, contre 41,8 % d'athées ou de « sans appartenance religieuse » (respectivement 9,2 % et 32,6 %).

L'enquête du CRER relève encore quelques chiffres sur la perception du pluralisme religieux chez les jeunes et sonde leur vision de ces réalités. Seuls un peu plus de 11 % des élèves interrogés revendiquent une approche monoreligieuse où leur religion est seule détentrice de la vérité, tandis que les modèles multireligieux et interreligieux remportent le plus de suffrages :

« Le seul modèle qui recueille une majorité d'adhérents est le modèle multireligieux selon lequel toutes les religions se valent. Ainsi, ils sont 43,5 % à penser que les religions sont des chemins différents pour atteindre la même vérité. Ensuite, le modèle interreligieux convainc 31,7 % des sondés : pour eux, le dialogue entre les religions permet de trouver un chemin vers la vérité »²⁸.

Même s'il est globalement très minoritaire, l'impact de l'islam est à prendre en compte. Dans la plupart des pays européens, les musulmans forment la deuxième plus grande communauté religieuse après le catholicisme, sans pour autant pouvoir se revendiquer d'un héritage proprement européen²⁹. Toutes les écoles n'enregistrent pas un nombre conséquent de musulmans, mais le pluralisme religieux et culturel est de mise à Bruxelles : les origines culturelles des parents s'étendent de la Turquie au Maghreb, de l'Afrique sub-saharienne à certains pays d'Asie ou d'Amérique latine, des Balkans à l'Italie, la péninsule ibérique ou la Grèce. Ces jeunes viennent d'arriver ou sont issus de deuxième ou troisième génération d'immigrés, parfois plus. Ils fréquentent de jeunes Belges de souche, surnommés « Blancs » ou « Flamands », mais qu'ils côtoient peu s'ils ne fréquentent pas les mêmes quartiers ou les mêmes écoles³⁰.

Cette réalité multiculturelle n'est pas toujours simple à vivre : les différences ethniques et religieuses font que très vite une étiquette colle à la peau de chacun. Il peut arriver de même que des crispations surgissent en fonction des appartenances : « notamment entre adolescents d'origine marocaine et turque, mais aussi entre ceux d'origine arabe et africaine qui se chamaillent »³¹. Les chercheurs du CISMOC en donnent pour explication « des causes sociologiques structurelles comme la discrimination ou le manque d'emploi », « des connexions plus intenses (voire exclusives ?) avec les pays et cultures d'origine » via la télévision et le net, les « prédicateurs locaux » familiers avec la culture d'origine rencontrés sur le web, mais aussi « certaines rumeurs, surenchères et leur circulation » sur la toile³². Une

²⁸ G. LEGRAND et C. POSSOZ, *Comprendre et aborder la diversité*, p. 160-161. Nous reviendrons sur ces catégories au chapitre suivant.

²⁹ William KAY et Hans-Georg ZIEBERTZ, « Understanding Religion and Religiosity », dans Hans-Georg ZIEBERTZ et William KAY (éds), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology 4), Berlin, LIT Verlag, 2006, p. 17.

³⁰ Ces informations viennent de Brigitte MARÉCHAL (éd.), *Musulmans et non musulmans à Bruxelles, entre tensions et ajustements réciproques* (étude du CISMOC), Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014, p. 55.

³¹ *Ibid.*, p. 57.

³² *Ibid.*, p. 57-58.

tendance au repli sur soi est constatée, qui va des quartiers aux bancs de l'université, par confort mais aussi par crainte de l'extérieur.

« Indifférence, vie en parallèle avec "l'autre" : ceci est un processus assez habituel et naturel. Mais la situation devient problématique lorsque ces jeunes ne font pas d'autres expériences que celle-là, ne vivent qu'avec ceux qu'ils pensent être naturellement les "leurs", ne résident que dans les quartiers habités par les "leurs", ne fréquentent pas les rues et les commerces autres que ceux fréquentés par les "leurs". Peut naître alors un sentiment d'enfermement, une crainte d'aller plus loin que l'entre soi, alors que certains se montrent aussi désireux d'être aidés à dépasser les limites du quartier, n'osant les franchir seuls, en l'absence de repères par rapport à ces espaces inconnus et/ou en pensant ne pas y être d'emblée bienvenus »³³.

Une intégration heureuse est un vrai défi pour les éducateurs et les enseignants. Beaucoup y répondent déjà et les efforts faits par les jeunes pour vivre au quotidien avec ces réalités ne sont pas à négliger.

Relativisme et indifférentisme

Nous pourrions dire de nos sociétés qu'elles sont multi-référentielles : un référent devient un point de vue particulier parmi une multitude de vues, ce qui peut conduire les individus à un certain relativisme³⁴, sans pour autant qu'ils renoncent à revendiquer des valeurs essentielles à leurs yeux. En effet, même si la tendance est de mettre ses besoins au cœur de ses préoccupations, le sujet postmoderne n'en est pas pour autant la proie du narcissisme, les valeurs dont il se revendique étant l'authenticité et l'épanouissement³⁵. Le seul critère disponible et accepté est souvent le choix propre de l'individu, vraie liberté mais lourd défi, car le choix est toujours à recommencer, ce qui en un sens est au fondement de notre condition d'humain³⁶. Nous pourrions dire que : « le devoir kantien envers la raison a été remplacé par un nouveau devoir : le devoir de corroborer son identité personnelle »³⁷, sans qu'il s'agisse d'invalidier tout recours à la morale.

Une revendication affirmée du relativisme reste toutefois inconfortable :

« Comme l'idéologie de l'authenticité prend la forme d'un relativisme sans consistance, il lui devient presque impossible de défendre avec force quelque idéal moral que ce soit. Car cela présupposerait [...] qu'il existe des formes de vie plus élevées que d'autres, mais une culture fondée sur la tolérance de toute forme d'épanouissement individuel refuse de le reconnaître. Comme on l'a souvent fait observer, il y a quelque chose de

³³ B. MARÉCHAL (éd.), *Musulmans et non musulmans à Bruxelles*, p. 59.

³⁴ Denis VILLEPELET, « L'initiation en postmodernité », dans *Lumen Vitae* 66 (2011/2), p. 129.

³⁵ Denis VILLEPELET, *Les défis de la transmission dans un monde complexe*, Paris, Desclée de Brouwer, 2009, p. 51.

³⁶ D. VILLEPELET, « L'initiation en postmodernité », p. 129.

³⁷ W. KAY et H.-G. ZIEBERTZ, « Understanding Religion and Religiosity », p. 31.

contradictoire et d'autodestructeur dans cette position, étant donné qu'il faut bien qu'un idéal moral soutienne le relativisme lui-même »³⁸.

Soutenir que le relativisme moral est vrai ou universel est une position qui n'est pas relative. Il reste que cette posture est largement répandue.

Des enquêtes conduites en France illustrent ces tendances. Aulenbacher et Le Vallois, dans leur recherche-action publiée en 2006, le confirment : 68 % des adolescents de douze à quinze ans interrogés répondent « non » à la question : « Y a-t-il une religion qui vous semble plus vraie qu'une autre ? » Parmi ces jeunes, 4 % estiment que c'est parce qu'elles sont toutes fausses, un tiers parce qu'elles racontent toutes la même chose (même si ce qu'elles racontent est positif, comme le relève le paragraphe suivant) et le reste parce que chacun a le choix de penser ce qu'il veut³⁹. Plus de 60 % des adolescents interrogés soutiennent une position subjectiviste, presque tous sont relativistes.

L'enquête du CRER interroge les élèves sur le sens apporté par les religions. Pour 456 répondants (33,1 %), les religions font toutes sens, pour beaucoup de par leur message de paix et d'amour ou de liberté, mais un cinquième de ces réponses dénotent une certaine forme de relativisme. En effet, aux yeux de ces jeunes, les religions sont toutes différentes, tout comme le sens qu'elles attribuent aux événements de la vie : chaque religion, chaque croyant, est libre d'attribuer un sens, quel qu'il soit, et de choisir ses propres valeurs. La liberté revendiquée doit être respectée à tout prix. Néanmoins, à force de clamer « à chacun ses valeurs », on finit par ôter ce qui fait la spécificité de chaque religion. Étant toutes égales, elles en deviennent indifférenciées, jusque dans le fait de revendiquer des valeurs d'amour et de partage, ce que les élèves jugent positifs, sans pourtant qu'ils s'interrogent sur les subtilités et les différences de point de vue⁴⁰.

Un problème issu du relativisme est l'indifférentisme (si toutes les religions se valent, elles en deviennent indifférenciées), « une apathie systématique concernant ce qui est vrai ou faux pour les religions et la philosophie »⁴¹. Cette tendance pose une réelle difficulté de transmission : de nombreux jeunes ne sont plus intéressés par les questions morales et religieuses car « tout se vaut » tant que cela n'interfère pas avec le style de vie qu'ils ont choisi, laissant la part égale à la vérité et l'erreur car la religion est affaire de goût personnel. Ils ne jugent pas que ces questions sont pertinentes pour leur vie et manifestent au mieux une indifférence apathique, au pire un rejet agacé⁴².

³⁸ Charles TAYLOR, *Le malaise de la modernité* (Humanités), Paris, Cerf, 2002 [1991], p. 25.

³⁹ C. AULENBACHER et P. LE VALLOIS, *Les ados et leurs croyances*, p. 65.

⁴⁰ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 45.

⁴¹ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 211.

⁴² *Ibid.*, p. 210-211.

Fondamentalisme

L'intégrisme vient en partie d'une confusion, liée à l'indifférenciation des sphères de rationalité abordée plus haut. Il survient quand la religion s'arroge les prérogatives d'autres ordres, comme de réglementer le légal et l'illégal, qui ressortent du domaine de la justice, ou le vrai et le faux, qui dépendent de la science : « Par exemple, ces sectes protestantes qui prétendent interdire, aux États-Unis, l'enseignement du darwinisme dans les écoles, sous prétexte qu'il est contraire aux enseignements de la Genèse »⁴³.

Mais le fondamentalisme peut aussi trouver sa source dans la peur de l'autre et la volonté de se sécuriser un monde à tout prix sans laisser place à l'incertitude, qui peut concerner le futur, un statut social, des valeurs perçues comme flottantes ou des valeurs religieuses remises en cause. Ces mêmes craintes sont celles qui alimentent la xénophobie et peuvent conduire les adolescents à plaquer des images négatives sur un exogroupe, par contraste au groupe dont ils se revendiquent, paré de toutes les qualités positives⁴⁴. Le principe même de la xénophobie s'oppose au pluralisme, qui prône la coexistence de différentes valeurs, comportements ou modes de vie. Une société pluraliste offrirait donc, plus qu'une autre, des motifs de xénophobie car nous y côtoierons inévitablement des façons de faire et d'être qui ne correspondent pas aux nôtres. La façon dont la religion est vécue influence la relation à l'autre : si l'adolescent considère sa religion comme seule détentrice de la vérité, et que par conséquent toutes les autres entretiennent le mensonge, il aura plus tendance à verser dans la xénophobie que le jeune qui vit la pluralité comme un enrichissement ou celui pour qui toute vérité est relative⁴⁵.

Une étude du Pr Ziebertz et de ses collaborateurs, conduite dans dix pays européens, dévoile qu'un quart des répondants professe des opinions xénophobes, tandis qu'un autre quart entretient une xénophobie latente, qui peut ressurgir lors de crispations⁴⁶. Notons plus positivement que 65 % des jeunes estiment que le développement des nationalismes en Europe est une évolution négative (avec 15 % d'avis positif – 20 %

⁴³ André COMTE-SPONVILLE, *Le capitalisme est-il moral* (Le Livre de Poche), Paris, Albin Michel, 2004, p. 117. Le philosophe français dans cet ouvrage distingue cinq ordres de rationalité qui ont chacun leur logique propre : technico-scientifique qui s'occupe du comment, du réalisable, du vrai et du faux ; juridico-politique lié au droit ; moral, qui relève du devoir (Comte-Sponville est kantien) ; éthique, lié à l'amour ; religieux qui s'occupe du divin. On pourrait contester la division de ces trois dernières catégories, par exemple sur base d'une éthique utilitariste qui voit l'intérêt comme une vertu, mais cela n'invalidé pas le raisonnement présenté ici.

⁴⁴ Zehavit GROSS et Hans-Georg ZIEBERTZ, « Religion and Xenophobia », dans Hans-Georg ZIEBERTZ, William KAY et Ulrich RIEGEL (éds), *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation* (International Practical Theology 10), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 182. Nous pourrions parler d'une crispation de l'ordre bergsonien du clos.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 190-191.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 195.

considérant que le nationalisme ne se développe pas), et 69 % trouvent que l'immigration est source d'enrichissement culturel⁴⁷.

Le rabbin Guigui décrit admirablement comment un certain recours à la religion peut apaiser les peurs :

« Face à cette incertitude due à la perte de tous les repères, l'homme recherche la stabilité, cette stabilité qu'il trouve parfois dans le religieux. La religion est basée sur un texte immuable. Un texte qui ne change pas. Un texte qui transcende le temps et l'espace pour arriver jusqu'à nous tel un rocher. Un texte qui symbolise la force et la puissance [...] À l'occasion de la Nouvelle Année religieuse il mange la pomme avec le miel. Ce sont des repères qui ne bougent pas. Des repères immuables, qui rassurent. Ces repères, ces moments intangibles, ces règles inchangeables répondent à ce besoin de stabilité dont l'être humain a soif aujourd'hui. Ils contrecarrent cette instabilité dont il souffre en raison de notre société moderne basée sur le superficiel, le clinquant, le m'as-tu-vu. Il retrouve des valeurs fortes alors que la société lui offre des valeurs qui changent d'un jour à l'autre »⁴⁸.

Les positions fondamentalistes semblent ainsi être une alternative à l'insatisfaction générée par les mythes contemporains prédominants, autre face étonnante d'un même problème.

Pauvreté des mythes contemporains

Alors qu'auparavant l'école ou la religion pouvaient proposer des modèles à la construction de l'identité des jeunes, les médias et le cinéma prennent le relais, aujourd'hui détrônés par le numérique⁴⁹, le tout fortement impulsé par les sphères économiques. Le changement est devenu norme et source de la construction d'identité pour les jeunes générations :

« [C'est] un ingrédient naturel dans la formation de l'identité personnelle. Ils peuvent partir en quête d'une compréhension de soi et d'une expression de ce qu'ils sont en restant en phase avec les tendances les plus récentes proposées par les films, la musique, la mode, les loisirs, les gadgets comme les derniers téléphones portables et lecteurs mp3, internet, avec très peu de références aux valeurs et croyances traditionnelles ; même les traditions familiales n'occupent qu'une place minimale dans leur autodéfinition »⁵⁰.

Pour beaucoup, les identités ethniques et nationales s'en retrouvent très relativisées. L'insistance sur l'autonomie renvoie les jeunes à une auto-construction de leur image,

⁴⁷ J. TIRTIAUX et J. PIETERS, « Génération Quoi ? », p. 39.

⁴⁸ Albert GUIGUI, « La société moderne, terreau du fondamentalisme », dans *La Libre Belgique*, 14 mars 2014. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.lalibre.be/debats/opinions/la-societe-moderne-terreau-du-fondamentalisme-5320a797357058dcaad73f1a> (consulté le 15 novembre 2016).

⁴⁹ Jean PIROTTE, « Le saint, le chevalier et l'étoile filante. Les fluctuations des modèles proposés aux jeunes », dans Jan DE MAYER et Paul WYNANTS (éds), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution. 19^e-21^e siècles*, Louvain, Averbode/Érasme, 2016, p. 379.

⁵⁰ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 132.

ce qui les fragilise face aux sirènes du marketing et à l'évaluation par les pairs. Mais les idéaux proposés, le mythe du garçon le plus cool⁵¹ et de la fille la plus belle et la plus sexy⁵² n'ont pas grande consistance et la seule façon de maintenir une adhésion est la permutation permanente des modèles proposés, que dès lors nous n'atteignons jamais tout à fait.

La télé réalité est une plateforme pour ces fantasmes, où des gens ordinaires se retrouvent catapultés au faite d'une gloire éphémère et seront aussi vite remplacés. Néanmoins, les espoirs entretenus sont gigantesques, les déceptions aussi. Le consumérisme est vu comme la voie royale qui mène au mythe. Mais ce dernier reste englué dans l'immanence et s'avère somme toute peu substantiel. Le point suivant de notre argumentation développera plus précisément la manière dont ces mythes sont encouragés et perpétrés.

Grands modes du penser et de la relation

Certaines tendances très contemporaines déclenchent chez leurs usagers des comportements que l'on pourrait qualifier de religieux au sens large. Une charge affective forte, un engagement dans la voie proposée, un panel de valeurs, un appel à la dévotion avec une touche d'idolâtrie, c'est la foi sans la raison⁵³. Certes, le système fait fi de la rencontre et de l'empathie, mais il promet la liberté, « en supprimant, neutralisant ou réduisant au silence cette "responsabilité de l'Autre" obsédante, qui naît chaque fois qu'apparaît le visage de l'Autre »⁵⁴.

En effet, le consumérisme est essentiellement une activité de solitaire, et quand autrui est là c'est sous le mode de la compétition, tandis que dans de nombreux cas la vie numérique conduit à une grande solitude devant l'écran. Ce sont ces modes du penser et de la relation qui vont à présent nous retenir quelques pages.

⁵¹ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 137. Le fait même du « cool » implique le changement, l'adaptation permanente aux nouveaux modèles. Nous remarquons qu'une fois que tous se sont conformés au modèle « cool », celui-ci n'a plus rien de séduisant et il faut alors poursuivre d'autres modèles.

⁵² *Ibid.*, p. 141. Pour les filles, l'image de la princesse est emblématique. « Ce qui autrefois relevait de la mythologie, du conte de fée ou d'une histoire à comprendre en un sens métaphorique est considéré aujourd'hui comme réel et potentiellement abordable. Les espoirs sont là, et pour quiconque qui veut participer au mythe, il suffit d'endosser l'"uniforme" approprié, se trouver au bon endroit et agir de la façon "requisite" ».

⁵³ Zygmunt BAUMAN, *S'acheter une vie*, Arles, Éditions Jacqueline Chambon, 2008, p. 66 : « Le consumérisme est [...] une *économie de la tromperie*. Il parie sur l'*irrationalité* des consommateurs, et non sur leurs évaluations motivées et pondérées. Il parie sur la provocation d'*émotions* consuméristes, et non sur la culture de la *raison* », signe pour l'auteur de la bonne santé du système qui peut ainsi assurer sa propre perpétuation. En promettant qu'avec tel produit le bonheur sera enfin atteint, nous nous assurons de la vente dudit produit et en même temps de l'insatisfaction du consommateur, qui succombera de même au leurre suivant.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 70.

Consommation

Consommer aujourd'hui

Même si le fait de consommer plonge ses racines dans la nuit des temps, le mode de consommation que nous connaissons aujourd'hui est relativement récent dans l'histoire humaine. L'homme consomme pour survivre : des aliments, des matières premières (pour se chauffer, se vêtir), des objets travaillés qui remplissent différentes fonctions et répondent à des besoins. Mais la société de consommation vit le consumérisme comme moyen d'accomplissement pour une vie humaine, qui participe à la construction de l'identité, où l'objet consommé devient affirmation de genre, d'ethnicité, de génération, de vues politiques, de classe sociale⁵⁵. En optant pour telle façon de se vêtir, en endossant tel sport, telle production culturelle, en buvant tel alcool et en tel lieu, en pratiquant tels loisirs ou en inscrivant nos enfants à telles activités, nous nous définissons au sein même de la société. Nous définir par nos activités et notre façon de nous présenter n'est certes pas une nouveauté, mais l'emballlement de ces processus dans une économie du tout-à-jeter et l'universalisation du phénomène nous sont contemporains.

Cette logique de la consommation, encouragée par les marchés et la machine économique, fonctionne de façon optimum dans un contexte sociétal marqué par le relativisme et la liberté de choix, où chaque individu a pour tâche de se construire une identité à l'aide de ses forces propres⁵⁶. Laisse à lui-même il est plus disponible au chant des sirènes du tout-consommer. La fragilité de l'adolescence est évidente, car le grand chantier de l'identité est en cours d'élaboration et la personnalité du jeune est plus perméable aux influences de son environnement.

Notons que les adolescents intéressent spécifiquement les marchés, car ils reçoivent beaucoup d'argent de poche et n'en ont pas toujours une gestion raisonnée⁵⁷. Or un enfant ne naît pas consommateur, il apprend à le devenir, entre autres par une éducation au désir, désir entendu dans le sens d'une conséquence des pratiques sociales et culturelles engendrées par un milieu⁵⁸. Plus effrayant encore,

« N'est-ce pas en quelque sorte le marché qui a "créé" l'adolescence en proposant aux jeunes des produits spécifiques alors que, jusque là, ces jeunes se trouvaient mal à

⁵⁵ Robert BOCOCK, *Consumption* (Key Ideas), Londres, Routledge, 2001 [1993], p. 7 et 28.

⁵⁶ Lieven BOEVE, « Consumer Culture and Christian Faith in a Post-Secular Europe », dans *Bulletin ET. Special Issue. Consuming Religion in Europe* 17 (2006/1), p. 117.

⁵⁷ Leo VAN DER TUIN, « The Netherlands. The Dutch Disease », dans H.-G. ZIEBERTZ et W. KAY (éds), *Youth in Europe I*, p. 107.

⁵⁸ R. BOCOCK, *Consumption*, p. 82. Le désir visé ici ne dérive pas de la biologie et de ses besoins, mais est induit par l'environnement culturel qui encourage et valorise certains comportements plutôt que d'autres, qu'il s'agisse d'un idéal de vie monastique ou de rêves d'amour, de gloire et de beauté.

l'aise entre adultes – qu'ils aspiraient à devenir – et enfants – comme leurs parents continuaient à vouloir les voir »⁵⁹.

Une histoire de système

Ladrière, lors d'un congrès de philosophes catholiques à Nagasaki en 1997, déclarait que :

« La technologie moderne a rendu possible l'organisation de la production de masse, selon des critères stricts d'efficacité. Ce type de production est non seulement capable de fournir les biens qui correspondent aux besoins fondamentaux des humains mais aussi de créer des besoins artificiels et une demande d'instruments de plus en plus sophistiqués qui suscitent certainement, au moins pour une part, de nouvelles possibilités intéressantes, et qui ouvrent de nouveaux domaines de réalisation culturelle, mais qui deviennent de plus en plus distants des conditions naturelles de vie »⁶⁰.

La raison du monde de la *technè* a un statut bien spécifique : l'univers devient fonctionnel, reflétant une forme étroite de rationalité aux prétentions totalitaires, que Ladrière nomme hyperrationalisme⁶¹. Les rejets de ce type de rationalité sont :

« La science comme forme paradigmatique de tout savoir, la technologie industrielle, qui engendre un univers d'artefacts, l'économie capitaliste, qui organise à grande échelle la croissance systématique de son produit, le droit abstrait, comme structure de base de l'État moderne, auxquels les aspects proprement politiques de la vie publique sont finalement réduits »⁶².

La question du sens d'un tel mode de fonctionnement se pose avec acuité, sens issu de pratiques formelles et réductrices qui ne prend pas en compte la richesse du tissu relationnel et humain. La direction indiquée par cette inflation de la rationalité n'est pas confortable non plus, même si elle s'est faite plus claire ces dernières années : la croissance sans limite d'un tel système ne peut amener à terme que la destruction de tous les autres. Un des principaux problèmes de l'hyperrationalisme est que sa seule finalité est de se vouloir lui-même, étant uniquement préoccupé de sa continuité et de son efficacité.

Ce trait du système est intrinsèquement lié au fonctionnement du désir dans le sens d'avidité, désir qui ne cherche que sa satisfaction propre et sa perpétuation infinie si nous ne mettons pas en place les moyens de sa limitation. Et malheureusement, la seule façon d'atteindre cette autoperpétuation infinie est pour notre économie de

⁵⁹ L. VOYÉ et K. DOBBELAERE, « Une déculturation annoncée », p. 21.

⁶⁰ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 38 (chapitre précédemment publié en 1997 en tant qu'article : « The Universe of Rationality and the Life of Sense », dans *Karunungan. A Journal of Philosophy*, 10-14 (1997), Manille, University of Santo Thomas Publishing House, p. 56-72).

⁶¹ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 44 : « L'attitude d'esprit qui adopte résolument la stratégie qui consiste à étendre systématiquement ce type de rationalité et qui en fait la seule forme acceptable de rationalité, peut être appelé "hyperrationalisme" ».

⁶² *Ibid.*, p. 44.

devenir « une économie de gaspillage dans laquelle il faut que les choses soient jetées presque aussi vite qu'elles apparaissent dans le monde pour que le processus lui-même ne subisse pas un arrêt catastrophique »⁶³.

Les prêtres de ce système sont les économistes, investis par la culture contemporaine de l'autorité prophétique de lire les signes monétaires des temps⁶⁴. Nous pourrions dire que la publicité évangélise et convainc, tandis qu'une forme de pensée magique s'attache à assimiler le sens communiqué et en tirer l'espoir d'une vie meilleure. Baudrillard dresse un parallèle entre consommation et *cargo cult*⁶⁵ qui nous interpelle en ce sens sur notre lien véritable à l'objet consommé :

« Sans taxer de primitivisme (et pourquoi pas ?) les chasseurs-collecteurs anthropoïdes errant de nos jours dans la jungle des villes, on pourrait voir là un apologue de la société de consommation. Le miraculé de la consommation lui aussi met en place tout un dispositif d'objets simulacres, de signes caractéristiques du bonheur, et attend ensuite (désespérément, dirait un moraliste) que le bonheur se pose »⁶⁶.

Tout se passe comme si le fait d'accumuler des signes du bonheur pouvait effectivement nous rendre heureux. Mais plus encore : le bonheur est « la référence absolue de la société de consommation : c'est proprement l'équivalent du *salut* »⁶⁷. La marchandise est devenue lieu de construction de sens depuis le siècle dernier et les grandes marques s'y investissent d'un pouvoir immense, qui séduit démesurément les adolescents.

La marque normatrice

La marque comme entendue ici est apparue quand la production des objets s'est dissociée de l'image de l'entreprise qui les commandite, quand le marketing a pris le pas sur la fabrication :

« Puisque nombre des sociétés les plus connues ne fabriquent plus de produits et n'en font plus la réclame, mais les achètent et en font le branding, ces entreprises sont à jamais en quête de nouvelles façons créatives de construire et de renforcer leurs images de marque »⁶⁸.

⁶³ Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 2016 [1961], p. 151.

⁶⁴ Tom BEAUDOIN, *Consuming Faith. Integrating Who We Are with What We Buy*, Lanham, Shed & Ward, 2003, p. 13.

⁶⁵ Certaines communautés mélanésiennes entretenaient la croyance que les cargos et autres « maisons volantes » des missionnaires, puis plus tard des Américains, étaient les émissaires d'un monde occulte dont les Occidentaux avaient la maîtrise et tiraient d'énormes richesses. De nombreux prophètes mélanésien, prétendant avoir accès aux secrets des cargos, firent construire des structures propres à accueillir les cargos et avions qui ne manqueraient pas d'y arriver. Marvin HARRIS, *Cows, Pigs, Wars and Witches. The Riddles of Culture*, New York, Vintage Books, 1989 [1974], p. 133-136. Notons ici la tendance à la confusion des ordres de rationalité dans la structure même du consumérisme.

⁶⁶ Jean BAUDRILLARD, *La société de consommation. Ses mythes, ses structures*, Paris, Denoël, 1970, p. 27.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 59.

⁶⁸ Naomi KLEIN, *No logo. La tyrannie des marques* (Essai), Paris, J'ai Lu, 2001, p. 28.

La marque n'est plus un produit mais « un style de vie, une attitude, un ensemble de valeurs, un look, une idée »⁶⁹. Comme le souligne Klein, il est nettement plus sexy de dire que la marque X est celle qui permettra d'assumer pleinement sa personnalité de rebelle urbain vaguement en marge des grands courants de la société (et en conformité avec tous ceux qui portent le même jeans), plutôt que de s'admettre platement qu'elle produit des pantalons en série au Bangladesh destinés à être portés par le plus grand nombre d'anonymes possible.

Le théologien Tom Beaudoin affirme qu'il est un pouvoir spirituel à l'œuvre dans l'objet de marque : il nous aide indirectement à nous définir comme humain. En effet, pour nous comprendre comme humain, un troisième terme est nécessaire et la marque entend assurer ce rôle de médiateur, nous permettant de savoir qui nous sommes en tant qu'individus reliés à une communauté. En langage théologique, nous pourrions dire que l'objet de marque fait advenir le monde comme sacrement potentiel du devenir humain⁷⁰.

Pour y parvenir, une marque, un logo, doivent posséder des qualités de transparence et d'immédiateté. Nous devons saisir immédiatement la promesse qu'il véhicule, faute de nous tourner vers d'autres marques, d'autres horizons. L'intérêt de la marque pour les adolescents, mais de même pour les adultes, est une définition simple et en conformité de leur identité, un grand marché des différentes « personas » (masques) que nous pouvons revêtir, qui permettent de tester plusieurs identités avant d'en privilégier une. L'identité associée au produit devient ainsi plus importante que le produit lui-même qui privé de son étiquette ressemble à tous les autres. Le seul intérêt de certains habits est de porter en travers de la poitrine le nom de la marque, comme le marquage au fer identifiait le propriétaire des animaux, qui relie le consommateur à l'identité revendiquée (et dictée par la marque).

Crawford et Rossiter parlent d'une contamination « atmosphérique » des jeunes par la publicité, qui affecte leur quête de sens et leur identité :

« La combinaison culturelle de consumérisme, de publicités revendiquant des modes de vie, de marketing et de médias crée une atmosphère, une réalité sociale perçue, qui se diffuse dans les pensées et les comportements des gens ; cela implique que la consommation de produits prend intégralement part au développement de l'identité. Les produits, les achats et les styles de vie contribuent naturellement à la compréhension et à l'expression de soi »⁷¹.

Aujourd'hui chacun est en recherche de son propre système de valeur, or dans un système ouvert à la pluralité il n'en est point qui fasse l'unanimité. Les idées démocratiques font généralement consensus mais nous peinons à nous entendre sur la définition même de démocratie et ceux qui la critiquent ne réalisent pas toujours que

⁶⁹ N. KLEIN, *No logo*, p. 49.

⁷⁰ T. BEAUDOIN, *Consuming Faith*, p. 7.

⁷¹ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 166-167.

paradoxalement c'est le système lui-même qui les y autorise. Le plus englobant en deviendrait le fait de la marque, qui dicte des canons universels jusqu'à l'absurde : « qu'on songe au conformisme de tant de gens qui s'efforcent d'être eux-mêmes comme tout le monde »⁷².

La marque tente d'établir une relation de confiance, à l'image de Dieu qui, selon Ignace de Loyola, satisfait aux désirs authentiques. C'est là tout son horizon de sens : sa stratégie commerciale nous encourage à faire confiance au logo, car les marques sont l'expression de l'âme de la compagnie. Elles s'engagent envers le consommateur à tenir les promesses d'une vie nouvelle, meilleure, plus authentique car grâce à l'objet consommé il pourra s'accomplir pleinement.

L'objet consommé

L'objet de la *technè* fait montre d'un double usage : il est fonctionnel, dans le sens où il permet d'accomplir ce pour quoi il a été créé, qui est de répondre à un besoin défini. Mais il est marqué du sceau de la consommation en ce sens qu'il répond à une logique sociale et une logique du désir, signe de prestige, de confort, de facilité⁷³. Son sens immédiat est lié au besoin qu'il vient satisfaire, mais un sens sublimé se rattache à la fonction symbolique qu'il vient remplir et aux promesses dont il se fait porteur. Une voiture permet de se déplacer mais une Porsche Cayenne en ville remplit manifestement une autre fonction : non-sens d'un tout-terrain pour les rues pavées et les trottoirs, incommode à parquer, il renvoie néanmoins à un ensemble de signes socialement convenus qui attestent de l'aisance de son propriétaire et d'une forme de puissance revendiquée.

Les loisirs appartiennent aussi au monde du consumérisme. Arendt souligne à quel point le temps libre est consommé et comme il s'oppose à la notion antique de *skholè* :

« Il va sans dire que ces loisirs tels qu'on les conçoit aujourd'hui ne sont pas du tout la *skholè* antique, qui n'était pas un phénomène de consommation, étalée ou non, et ne résultait pas d'un "temps libre" pris sur le travail, puisqu'il s'agissait au contraire d'une "abstention" consciente de toutes les activités liées à l'existence, activités de consommation tout autant qu'activités de travail. La pierre de touche de cette *skholè*, par opposition à l'idéal moderne des loisirs, est la frugalité bien connue, souvent décrite, de la vie des Grecs à l'époque classique »⁷⁴.

Mais tandis que l'oisiveté grecque a généré l'école, le temps libre contemporain encourage la consommation à tous crins. Il ne nous rend plus « libres *pour* le monde et sa culture »⁷⁵, mais libres de consommer les productions culturelles, dès lors

⁷² C. TAYLOR, *Le malaise de la modernité*, p. 23.

⁷³ J. BAUDRILLARD, *La société de consommation*, p. 106-107.

⁷⁴ H. ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, p. 148.

⁷⁵ H. ARENDT, *La crise de la culture*, p. 263. Plus loin, Arendt distingue les objets de consommation des œuvres d'art, dont la finalité est justement de ne pas être consommées, mais nos sociétés tendent à effacer ces distinctions en consommant la culture elle-même.

assimilées aux autres productions du marché. La « contrainte de jouissance »⁷⁶ est telle que nous sommes encouragés à tout essayer : restaurants du monde, derniers sports en date, potions magiques de beauté, styles, modes de vie. Un véritable marché du bien-être se tient à disposition pour combler chaque instant de ce temps libre. Devant notre propre projet à développer, les invitations à « devenir soi-même », « changer sa vie », « être vrai », « se faire du bien », « penser à soi » sont multiples et la concurrence est rude. La désinformation aussi. Dans le domaine du savoir, le jeu est similaire : il importe de constamment remettre à jour ses compétences, ses connaissances, ses façons de faire pour ne pas être dépassé, mais le sens même du changement n'est pas toujours perceptible.

Les informations elles-mêmes sont jouets de ce mode de fonctionnement. Nous sommes inondés d'informations plus ou moins pertinentes au sujet de n'importe quoi et la discrimination est malaisée. Les discours sont découpés dans des formats équivalents qui ne permettent pas toujours d'hierarchiser l'importance du communiqué⁷⁷ : le journal parlé traitera brièvement des bombardements d'Alep, d'un événement culturel à Charleroi, de la météo et des résultats sportifs, le tout encadré par des publicités découpées de la même manière.

Les habitudes de consommation ont également un impact sur notre rapport à la religion. La synthèse personnelle d'éléments repris à diverses traditions pour une réappropriation personnelle en est un exemple, car les propositions d'un grand marché du religieux sont nombreuses et notre habitude de picorer ici et là transférable à ces domaines. Miller parle à ce propos de marchandisation de la religion⁷⁸, qui conduit à abstraire les croyances, pratiques et symboles religieux du contexte qui leur donne originellement sens pour n'en garder qu'une signification lâche que l'on corrèle avec d'autres éléments de la culture, les privant ainsi de leur pouvoir de transformation pour assumer une fonction ornementale.

La sociologue des religions Grace Davie parle à ce propos d'un changement de paradigme. La pratique ecclésiale, qui se vivait autrefois sous le mode du devoir, de l'obligation ou de la perpétuation d'un héritage reçu, devient aujourd'hui affaire de choix personnel, de désir, de plaisir, voire de consommation. La théologienne donne voix à ces nouveaux pratiquants :

« Je me rends à l'église (ou à une autre organisation religieuse) parce que j'en ai envie, peut-être pas très longtemps, peut-être plus longtemps, pour remplir un besoin

⁷⁶ J. BAUDRILLARD, *La société de consommation*, p. 112.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 187.

⁷⁸ En anglais, « *commodification of religion* », Vincent MILLER, *Consuming Religion. Christian Faith and Practice in a Consumer Culture*, New York, Bloomsbury, 2013 [2003]. Les paragraphes qui inspirent l'explication reprise ici se retrouvent dans l'introduction (voir également p. 32). Nous avons préféré l'usage du terme de « marchandisation » pour traduire ce concept, mais « réification » est une autre possibilité : la religion comme chose que l'on s'approprie pour la plier à ce qui nous convient.

spécifique et non général dans ma vie, et je resterai attaché à cette institution tant qu'elle me procure ce que je désire, mais je ne ressens ni l'obligation de participer régulièrement ni de poursuivre dans cette voie si je n'en ai plus envie »⁷⁹.

Il arrive que les relations humaines se redessinent sur le modèle de la consommation. Les exemples abondent : *speed-dating*, *chat-roulette*⁸⁰, réseaux sociaux aux nombreux amis sans visage qui servent de faire-valoir (quand ils nous « *like* »), ersatz de communautés en ligne... Nous pouvons par exemple assouvir notre besoin de communauté sur le net mais celles-ci ne sont pas de vraies communautés car nous pouvons à tout moment les quitter si nous y rencontrons quelque chose qui nous déplaît. Or une vraie communauté implique que nous nous sentions suffisamment en sécurité pour en assumer les bons et les mauvais aspects, mais également pour prêter le flanc à la critique des membres de la communauté sans claquer la porte derrière soi⁸¹.

En un sens il devient aujourd'hui possible de se consommer soi-même et les réseaux sociaux promeuvent cet auto-cannibalisme, où tous peuvent devenir « à la fois les promoteurs des marchandises et les marchandises qu'ils promeuvent »⁸² dans les profils mis en ligne. La destinée de ces profils est qu'ils soient vus le plus possible, qu'ils fassent de soi une célébrité. Les adolescents en sont avides. Or,

« Dans ces rêves d'enfants, "être célèbre" ne signifie rien de plus (mais rien de moins non plus !) que de s'afficher à la une des milliers de magazines et sur des millions d'écrans, d'être vu, d'être remarqué, de susciter des commentaires, et donc peut-être d'être *désiré* du plus grand nombre – au même titre que les chaussures, les jupes ou les accessoires que l'on voit dans les magazines et sur les écrans de télé, et qui sont dès lors vus, remarqués, etc. [...] Dans une société de consommateurs, le fait de se changer en une marchandise désirable et désirée constitue l'essence même du conte de fée »⁸³.

Gageons que ce rêve est celui de nombreux adultes aussi.

Connexion

La révolution du numérique est probablement celle que retiendront les générations futures quand elles se référeront à notre début de siècle. Accès prodigieux à l'information, communication extensive ou réactions à partir de la base contre les abus (du printemps arabe aux pétitions levées sur le net pour défendre l'environnement ou les droits des opprimés), démocratisation des arts ou réseaux de recherche,

⁷⁹ G. DAVIE, « Why is Europe the most Secularized Continent ? », p. 67.

⁸⁰ Site internet qui met en contact ses utilisateurs de manière totalement aléatoire (d'où la roulette) pour converser (*to chat*). Mais si après quelques secondes nous les jugeons assommants, nous pouvons simplement appuyer sur le bouton « *next* » et passer à l'interlocuteur suivant.

⁸¹ Sherry TURKLE, *Alone Together. Why We expect More from Technology and Less from Each Other*, New York, Basic Books, 2011, p. 238.

⁸² Z. BAUMAN, *S'acheter une vie*, p. 15.

⁸³ *Ibid.*, p. 23-24.

communautés virtuelles qui mettent en échec la solitude ou enseignement à distance, on ne compte plus les bienfaits de la toile. Mais comme tout outil, elle comporte un bon et un mauvais usage, des risques dont on ne mesure pas encore les conséquences.

La multiplicité des images numériques stimule certainement l'imagination : entre les publicités, les informations aux thématiques infinies, les mondes fabuleux des jeux en ligne, les photos postées sur les réseaux sociaux, les films en streaming, le shopping en ligne et le porno, nous nous retrouvons sollicités à l'excès. Or,

« Paradoxalement, cet imaginaire qui se déploie comme jamais et dont on espérait qu'il réenchante le monde, paraît manquer de fécondité créatrice. Il est atteint de stérilité. Cet imaginaire est banalisé, standardisé et dévalorisé. Trop d'images imposées équivaut à moins d'imaginaire. Celui-ci s'épuise dans le conformisme audiovisuel omniprésent »⁸⁴.

Pourquoi inventer des images quand elles nous sont proposées à foison ? Il est à craindre que les répercussions sur notre créativité soient plus importantes qu'il n'y paraisse.

La surabondance d'informations disponibles sur le web, images et autres, porte le joli nom d'infobésité⁸⁵, qui désigne la surcharge informationnelle qui a explosé avec la démocratisation d'internet. Il n'y a pas là de fatalité : ce n'est pas parce qu'il y a accès à trop de nourriture que nous deviendrons forcément obèses, mais la question de la discrimination de ce qui est pertinent ou pas mérite d'être posée, sans compter les transformations associées. Notre façon de rechercher de l'information, en passant très vite d'un site à l'autre, d'une page à l'autre, nous habitue à faire constamment plusieurs choses en même temps, ce qui est nocif à la fois pour notre capacité d'attention et pour notre créativité⁸⁶. Un enfant dans les années 1980 faisait ses devoirs en écoutant de la musique, éventuellement devant la télévision. Aujourd'hui, ce même enfant regarde en plus son Smartphone, répond à des sms et suit ce qui se passe sur Facebook ou d'autres applications, branché sur les profils en perpétuelle mutation de ses amis.

Pour faire son devoir, cet enfant se connectera probablement à Wikipédia ou Google, qui lui permettront d'accéder très vite aux informations requises par l'exercice. Or le principe de Wikipédia est de ne pas hiérarchiser l'information en fonction de sa qualité. Chacun, expert et non-expert, peut y ajouter ou en retrancher de l'information⁸⁷.

⁸⁴ Denis VILLEPELET, *Le labyrinthe de la postmodernité* (Forum), Paris, Salvator, 2016, p. 139.

⁸⁵ Les termes d'« *information overload* » apparaissent dès les années 1970, tandis que « l'analogie alimentaire avec le terme "infobesity" fut inventé par David Shenk en 1993. Ce terme désigne l'excès de "masse grasse" formée par le bombardement d'informations qui étouffe nos processus intellectuels ». Caroline SAUVAJOL-RIALLAND, *Infobésité. Comprendre et maîtriser la déferlante d'information* (Signature), Paris, Vuibert, 2013, p. 11.

⁸⁶ Daniel LEVITIN, *The Organized Mind. Thinking Straight in the Age of Information Overload*, New York, Plume Penguin, 2014, p. 16.

⁸⁷ Levitin prend pour exemple des adolescents qui veulent construire un avion. Ils n'en ont jamais construit mais ce n'est pas grave, car si d'autres l'ont fait, pourquoi pas eux. Ils décident de se

L'expertise provoque la méfiance et, dans tous les cas, devient indétectable sur de pareils sites. Leurs utilisateurs présupposent que l'information doit être accessible à tous, tout le temps, gratuitement. La connaissance est un dû et non plus un bien qu'il faudrait se gagner, qui solliciterait l'effort et demanderait d'y investir du temps.

Une tendance que nous pourrions mettre en lien avec le brouillage de l'expertise, où chacun se fait expert de par le fait même qu'il puisse poster quelque chose sur le net, est l'inflation du concept d'autonomie, qui à l'extrême conduit à l'idée problématique qu'il existerait : « un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes »⁸⁸. L'adulte est dépossédé de son autorité, fondée sur celle du passé, plus vaste, et sur son expertise, pour se faire simplement accompagnant. Notons encore qu'avec l'excès d'autonomie vient le règne de la subjectivité individuelle qui se fait utilitariste à l'occasion, pour n'apprendre que ce qui peut lui servir personnellement. Il est évident que ces tendances complexifient énormément le fait même de la transmission.

Réseaux sociaux et Gsm

Un rapport de la *Kaiser Family Foundation*, publié en 2010⁸⁹, révèle qu'un jeune passe en moyenne 1h30 par jour sur l'ordinateur, sans compter 1h13 de jeux vidéo en sus. Une enquête française de la même année⁹⁰ signale que 70 % des jeunes Français sont sur les réseaux sociaux, Facebook en tête, et passent 2h30 par jour sur internet. Un adolescent envoie en moyenne 118 sms par jour⁹¹, pour déclencher un sentiment, non pour transmettre une pensée ou faire la conversation⁹². Couper son Gsm est une souffrance, car on devient incapable de répondre à l'urgence si elle devait se présenter. Recadrons tout de même l'urgence : ressentir une émotion sans pouvoir la partager instantanément est ressenti comme tellement difficile que ce sentiment est éprouvé sur le mode de l'urgence⁹³. Néanmoins, le sms instaure une distance rassurante : l'autre n'est ni suffisamment proche pour gêner par sa présence, ni

lancer dans l'entreprise sur un mode participatif. Le chantier est ouvert à tous et chacun peut ajouter ou enlever des pièces à l'avion. Un expert passe et, horrifié, transforme l'appareil pour éviter toute catastrophe puis laisse des instructions détaillées pour les suivants. Suit un enfant de onze ans, qui jette les instructions et enlève le refroidisseur d'huile ; personne ne l'en empêche car c'est le principe même du projet que d'être ouvert à tous. Or un beau jour l'avion est prêt et il faut le tester... La conception d'un article de Wikipédia suit les mêmes principes. D. LEVITIN, *The Organized Mind*, p. 329-330.

⁸⁸ H. ARENDT, *La crise de la culture*, p. 232.

⁸⁹ Victoria RIDEOUT, Ulla FOEHR et Donald ROBERTS, *Generation M2, Media in the Lives of 8-to-18-Years-Olds* (A Kaiser Family Foundation Study), Menlo Park CA, Henry J. Kaiser Foundation, 2010, p. 2.

⁹⁰ Rapport de l'ARCAD, cité par Angélique GOZLAN, *L'adolescent face à Facebook. Enjeux de la virtualité* (Psychanalyse et création), Paris, In Press, 2016, p. 25.

⁹¹ Rappelons que ce sont des chiffres de 2010. V. RIDEOUT, U. FOEHR et D. ROBERTS, *Generation M2*, p. 18.

⁹² S. TURKLE, *Alone Together*, p. 198.

⁹³ *Ibid.*, p. 175 et 245.

suffisamment lointain pour se sentir isolé : la communication est sous contrôle⁹⁴, même si on se sent prisonnier de son téléphone. C'est le cas pour les parents et les enfants, ceux-ci car ils doivent répondre dès qu'un parent les sollicite, ceux-là quand l'enfant ne répond pas – il arrive aux plus jeunes d'envier leurs propres parents qui n'avaient pas ce souci permanent de la communication⁹⁵. Le Gsm se révèle cependant une prothèse nécessaire, sans laquelle on ne respire plus : tout professeur ou parent qui a déjà tenté de confisquer le Gsm d'un adolescent se rend compte du déchirement existentiel ainsi provoqué.

Le Gsm est le pendant indispensable de l'ordinateur, ou plutôt son grand remplaçant, car aujourd'hui il permet au jeune d'être constamment connecté aux réseaux sociaux qu'il affectionne, qui lui offrent à la fois un contact permanent et la sécurité ainsi que l'illusion de la connexion.

« En ces débuts de troisième millénaire, la dissolution du lien social induite par la globalisation et les avancées technologiques risque de laisser le jeune dans une grande solitude, monologuant avec son clavier, peaufinant son narcissisme en composant sa propre image sur les réseaux dits sociaux et semant ses "selfies" à tout vent »⁹⁶.

La satisfaction narcissique liée à l'usage des médias sociaux est indéniable et s'en trouve exacerbée par la traversée des années d'adolescence.

« Alors, Facebook, dans le meilleur des cas, est-ce un moment d'ontophanie, pour reprendre l'heureuse expression de Mircea Eliade dans le *Sacré et le Profane*, une manifestation de soi qui se révélerait à l'écran ? Une révélation par l'apparition de mon visage, mon Facebook... Ne serait-ce pas dès lors si nous poussons plus loin, une nouvelle mythologie ? Une nouvelle croyance, une hiérophanie ? Nouvelle manifestation du sacré véhiculée par les nouvelles technologies »⁹⁷ ?

Une mise à nu de soi s'en trouve soigneusement orchestrée, la construction du profil est renvoyée à autrui qui attend et validera ou pas l'image présentée. Les fans sont comptés comme des amis et la question se pose de savoir si la distinction est si nette que ça entre l'ami en ligne et l'ami dans la vie quotidienne. De plus, le jeune qui s'expose ainsi sur le net espère un retour empathique de ses pairs mais devient en même temps cible de la cruauté des étrangers, possible d'autant plus que celui qui se confie n'a pas vraiment de visage⁹⁸. Une des fonctions de la corporéité est de nous

⁹⁴ S. TURKLE, *Alone Together*, p. 184 et 190.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 174.

⁹⁶ J. PIROTTE, « Le saint, le chevalier et l'étoile filante », p. 380.

⁹⁷ A. GOZLAN, *L'adolescent face à Facebook*, p. 13.

⁹⁸ Le parallèle est certes dramatique, mais cette dépersonnalisation poussée à l'extrême nous conduit à ceci : « Qu'on imagine maintenant un homme privé non seulement de ces êtres qu'il aime, mais de sa maison, de ses habitudes, de ses vêtements, de tout enfin, littéralement de tout ce qu'il possède [...] Ce sera un homme dont on pourra décider de la vie ou la mort le cœur léger, sans aucune considération d'ordre humain ». Primo LEVI, *Si c'est un homme* (Pocket), Paris, Julliard, 2005 [1958], p. 35. L'inconnu qui se résume à une image plate et trafiquée sur le net, trafiquée parce que retouchée, sans contexte, sans affects, est privé de ce qui fait sa consistance

ancrer dans le réel et de nous confronter à l'autre, impliquant une certaine forme de modération dans nos propos et nos actes. Un problème lié aux réseaux sociaux est ce décollement du réel qui permet l'emballement de l'imaginaire, mais aussi de toutes sortes de comportements échappant à la régulation du réel vécu en corps. Les commentaires virulents, parfois sexistes ou racistes, sont nettement plus contenus dans une rencontre en face à face.

Des auteurs se sont demandé si les réseaux sociaux remplissaient la même fonction qu'un journal intime, où l'on confie qui l'on est, version numérique en prime qui permet d'introduire des photos et des vidéos. Or, même si les adolescents imaginent que ce pourrait être similaire (avec une préférence nette pour la version numérique), la réalité est tout autre :

« Quand les préados et les ados écrivent sur internet et y publient des photos, ils cherchent à faire plaisir, à divertir, à amuser leurs amis. Quand, dans leur chambre, ils écrivent dans un journal intime que personne ne lira jamais, ils écrivent ce qu'ils veulent et le développent à loisir : avec leur prose, ils explorent leurs propres pensées et sentiments »⁹⁹.

Dans le premier cas, l'adolescent se met en représentation et ce qu'il écrit est destiné à plaire à l'autre. Dans le second cas est à l'œuvre un processus de croissance, absent du premier. De plus, l'écriture même du profil, qui advient entre treize et dix-huit ans, est génératrice de stress : les années où l'on devrait aborder l'élaboration de son identité narrative sont repensées en termes de production de profil, qui demande un art certain, car il faut naviguer entre les facettes réelles, retravaillées et inventées de ce soi que l'on met en scène, y instaurer une certaine cohérence et un sens de l'authenticité¹⁰⁰. L'art exige de la subtilité : il ne porte pas sur le cœur de notre vie personnelle, mais sur l'intérêt que celle-ci peut présenter, à travailler dans une tension entre ce que nous sommes et ce que nous pensons devoir être aux yeux invisibles qui parcourront le profil affiché.

Une caractéristique majeure de ces modes de communication est que nous n'y sommes confrontés ni au regard, ni au visage, ni à la voix de l'autre. Autrui est dépersonnalisé de par le média même. Les conséquences peuvent être très problématiques. Ces dernières années, aux États-Unis, de nombreux enseignants ont relevé des faits alarmants : les enfants dont ils ont la charge ne semblent plus se lier d'amitié comme auparavant, les liens sont superficiels et un retard indéniable de la capacité d'empathie est constaté¹⁰¹. Ces enfants ont du mal à lire les émotions de

et, réduit à l'anonymat, peut dès lors servir de défouloir aux rages de qui se sent débordé de sa propre toute-puissance, en sécurité derrière son écran.

⁹⁹ Léonard SAX, *Pourquoi les garçons perdent pied et les filles se mettent en danger*, Paris, Poche Marabout, 2014, p. 63.

¹⁰⁰ S. TURKLE, *Alone Together*, p. 182.

¹⁰¹ Sherry TURKLE, *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*, New York, Penguin Press, 2015, p. 5. L'auteure, appelée dans des écoles par des directions inquiètes,

leurs congénères, à se mettre à la place d'autres enfants ou à converser ensemble. Quand ils partagent quelque chose, il s'agit de ce qui est sur leur téléphone. La plupart des écoles en Belgique francophone interdisent l'usage des Gsm, mais pour combien de temps ?

Rappelons ici Wittgenstein : ce qui rend une proposition ou un ensemble de signes vivants est quelque chose de l'ordre de l'immatériel, qui n'est pas lui-même signe¹⁰². La corporéité qui entoure le langage est certes matérielle, mais ce qui s'y lit, froncement de sourcil, inflexion particulière sur un mot, tremblement de la voix ou sourire brièvement esquissé qui atténue une remarque dure relèvent de la vie du signe, de son contexte pragmatique et d'un certain usage comme forme de vie. Retirer tout ce qui rend le signe vibrant pour l'aplatir sur un écran de téléphone revient d'une certaine façon à le priver d'une partie de sa vie de sens. Et à affadir les liens entre émetteur et récepteur (nous hésitons à les appeler des interlocuteurs car il n'y a pas là toujours de parole).

Un aspect interpellant d'internet à mentionner brièvement ici est la facilité avec laquelle les adolescents sont confrontés, de leur propre chef ou par accident, aux images pornographiques et à la tentation de s'y mettre pareillement en scène. La non-rencontre d'une subjectivité est poussée ici aux extrêmes car ce qui est montré de la relation relève de la performance : « Il ne s'agit plus de personnes mais de chair et de corps. Le regard, qui joue un rôle fondamental dans la relation, n'existe plus, complètement focalisé sur les organes sexuels de l'autre »¹⁰³. Les adolescents, avides d'entrer en relation, reçoivent là des images qui suscitent inquiétude et angoisse chez certains, promettent l'illusion d'une sexualité pleinement satisfaisante chez d'autres, et proposent des modèles qui, entretenant la confusion, s'avèreront incapables de tenir la promesse d'une relation.

Le désir mêlé à la crainte de relation peuvent trouver un même exutoire dans les mondes en ligne, que nous allons investiguer à présent.

Jeux vidéo et jeux en ligne

En 2015, les jeux vidéo sont l'industrie culturelle la plus rentable, avant même la musique et le cinéma (à domicile). Ils comptent 1,2 milliard d'utilisateurs hebdomadaires, et touchent toutes les strates de la population. Les joueurs les plus actifs, généralement des garçons de treize à dix-huit ans, totalisent en moyenne 9,3 heures par semaine, dont certains investissent jusqu'à cinq heures par jour. La

remarque dans ses interviews que des enfants de douze ans manifestent le degré d'empathie ordinairement relevé chez les enfants de huit ans.

¹⁰² L. WITTGENSTEIN, *Le cahier bleu et le cahier brun*, p. 40.

¹⁰³ Marion HAZA, « Adolescence et pornographie sur la toile », dans *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2012, p. 167. Disponible en ligne à l'adresse : http://www.academia.edu/3440066/Adolescence_et_pornographie_sur_la_toile (consulté le 21 juillet 2016).

connexion des jeux révolutionne le monde des jeux vidéo, entraînant une intensification drastique de la pratique¹⁰⁴. Les propositions sont très variées, de *World of Warcraft* et ses mondes fantasmagoriques à conquérir à *Second Life* et ses scénarios virtuels qui pour l'anthropologue Sherry Turkle ressemblent à certaines liaisons extra-conjugales ou à l'image que donnent les gens d'eux-mêmes quand ils partent en vacances ou en voyage d'affaire¹⁰⁵. Dans les deux cas, on endosse un avatar qui possède telle qualité, tel don qui évolue, et vivra ici des aventures, là une vie que l'on souhaiterait pour soi, recréant et transformant son environnement à tout va. Les jeux sont un succédané de vie, parfois plus réel que la vie *IRL*¹⁰⁶, les amis en ligne sont dans certains cas beaucoup plus authentiques que les amis dans la « vraie vie » (les mots sont entre guillemets car pour certains joueurs, la vraie vie est en ligne), et cette vie en ligne est plus stimulante que la vie actuelle, car on y cultive l'excitation de l'exploration sans les risques, et quand on s'ennuie on efface tout pour initier autre chose.

Jouer en ligne pour s'amuser est certainement une bonne chose, mais quand c'est un succédané de vie les problèmes surgissent. La connectivité déclenche la dopamine et l'on y retourne pour une nouvelle dose. Notons que les réseaux sociaux et les mails ont le même effet¹⁰⁷. Les raisons de ce refuge dans de tels univers reviennent souvent à cela : des échappatoires à un monde qui fait peur, pour lui préférer un univers à la lecture facile, au bien et au mal clairement définis, où l'on retrouve un réseau d'amis et parvenons à certains accomplissements. Les *Hikikomori* japonais illustrent un exemple extrême de comportement pathologique : représentant un million de jeunes au Japon,

« Ils sont identifiables par le fait qu'ils n'ont pas quitté une pièce close depuis six mois, un an, deux ans, parfois jusque six ans, et ils passent leur vie à jouer à des jeux vidéo. Si on ne leur apporte pas de nourriture, ils ne mangent pas. Dans ce cas de figure, c'est comme si l'on avait un substrat physique qu'il faut alimenter pour faire vivre le virtuel en nous »¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Olivier SERVAIS, « Jouer avec le diable, se jouer de Satan. Le démon des jeux vidéo : représentations, figures, interactions », dans Benoît BOURGINE, Joseph FAMERÉE et Paul SCOLAS (éds), *En finir avec le diable. Les enjeux d'une figure emblématique du mal* (Intellection 29), Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan, 2017, p. 111-130. Les chiffres donnés proviennent de la conférence de l'auteur, qui a précédé l'article, lors du XIII^e colloque Gesché.

¹⁰⁵ S. TURKLE, *Alone Together*, p. 160.

¹⁰⁶ « *In real life* » : « la vie dans le dit "réel" », Olivier SERVAIS, « Autour des funérailles dans *World of Warcraft*. Ethnographie entre religion et mondes virtuels », dans Jean-Pierre DELVILLE (éd.), *Mutation des religions et identités religieuses*, Paris, Mame-Desclée, 2012, p. 238.

¹⁰⁷ S. TURKLE, *Alone Together*, p. 227, sur les joueurs : « On est subjugué et on disparaît dans le jeu. Mais ensuite, le jeu nous occupe tellement qu'on n'a plus de temps à accorder à quoi que ce soit d'autre. Quand la vie en ligne devient le jeu, des complications surgissent. Certes, si on est seul, on peut se connecter continuellement. Mais on se sentira encore plus isolé, car personne n'est réel autour de soi. Aussi on retourne sur internet pour une autre dose de ce qui passe pour de la connexion ».

¹⁰⁸ Olivier SERVAIS, « De la religion aux jeux vidéo. "Opium" du peuple ou ancrage social ? », dans *Actes du colloque « Entre ombre et lumière : les addictions, aliénation ou structure de résilience »*

Les jeux permettent de se sentir connectés, d'être en activité, en lien avec autrui, mais en même temps d'avoir le contrôle de la relation et de ne pas tenir compte d'une autre subjectivité, inconnue, effrayante, imprévisible, qui pourrait nous heurter¹⁰⁹. Certains jeux, comme *Second Life*, permettent de se créer un monde parfait, un corps parfait et de jouer avec des identités multiples, ce qui est une grande tentation à l'adolescence et une tendance que l'on retrouve dans le jeu des profils sur les réseaux sociaux¹¹⁰. On peut modifier son apparence autant qu'on le souhaite, même si quand on commence à socialiser avec d'autres avatars l'identité se stabilise.

Le bonheur est à portée de main, et quand la vie personnelle du joueur s'effondre, dans *Second Life* il peut se bâtir un château, avoir une apparence de rêve, voyager dans des mondes magiques qu'il conçoit selon ses goûts. Une incertitude y plane néanmoins : l'identité IRL des avatars rencontrés n'est jamais acquise, un homme peut jouer une femme, un joueur peut avoir plusieurs avatars, un autre joueur reprendre l'avatar délaissé par un proche... Mais le principe de l'anonymat étant accepté de tous, ce n'est pas considéré comme une tromperie¹¹¹.

World of Warcraft fait preuve de la même instabilité, mais au fil de l'implication du joueur l'incertitude se fait moins prégnante, surtout quand celui-ci rejoint une guilde ou association de joueurs aux rôles définis sans ambiguïté, qui prône la plupart du temps « des obligations explicites ou implicites, des normes de comportement parfois très strictes mais qui sont étonnamment acceptées par les joueurs »¹¹², au point de parfois faire penser à des sectes. Ces règles fermes renforcent le sentiment d'appartenance et de sécurité du joueur, lui proposent des balises claires et lui permettent en adhérant aux règles de développer une certaine estime de soi grâce à ses accomplissements, sous le regard admiratif des membres de la guilde.

Dans de nombreux jeux, on assiste à la création d'un refuge virtuel mais très réel pour les utilisateurs, et même si dans ce refuge on prend des « risques » (ennemis divers de type orques ou dragons, incertitude de la relation), ils restent certainement plus sécurisants que le monde extérieur. Certes, dans le cas d'un jeu comme *Second Life*, les univers changent au gré de la fantaisie des utilisateurs, mais tout reste accordé au désir de celui qui participe.

La tentation d'un jugement peu nuancé est grande. Toutefois, nous trouvons dans les jeux en ligne des lieux qui font sens pour leurs utilisateurs. Un des lieux essentiels est

Drogues, mondes virtuels, religions, 2014, p. 48 (en ligne sur Academia.edu, consulté le 20 juillet 2016).

¹⁰⁹ Turkle décrit à ce propos un tel jeune homme, hacker à MIT et terrifié par l'intimité : « Un jeune homme timide, qui trouvait les ordinateurs rassurants. Il se sentait insécurisé dans un monde humain si risqué émotionnellement et tout en nuances de gris », S. TURKLE, *Alone Together*, p. 6.

¹¹⁰ Là encore se profile le spectre du consumérisme, certes virtuel, mais l'impulsion est la même.

¹¹¹ Tom BOELLSTORFF, *Un anthropologue dans Second Life* (Anthropologie prospective 11), Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan, 2013, p. 228-236.

¹¹² O. SERVAIS, « De la religion aux jeux vidéo. "Opium" du peuple ou ancrage social ? », p. 50. Retrouvons-nous ici encore l'univers binaire et rassurant du clos ?

la communauté, mais un autre est celui des ritualités adoptées par certains groupes, très proches de comportements religieux, « rituels que les joueurs ont élaborés entre eux et qu'ils vivent collectivement *via* leur avatar »¹¹³, qui visent tant des mariages virtuels entre joueurs (qui parfois anticipent un mariage *IRL*) que des cérémonies funéraires dans des lieux consacrés ou des endroits naturels, hommages à des joueurs réellement décédés. Sans pour autant lier ces événements en ligne à une spiritualité affirmée du groupe de joueurs, ces comportements spontanés donnent à réfléchir.

Les jeux en ligne permettent de recréer du lien social quand celui-ci est presque absent, que ce soit à cause d'horaires de travail compliqués, du chômage, de la vie de mère célibataire, de saisonnier hors saison ou autres cas similaires¹¹⁴. Les guildes de *World of Warcraft* font certainement le succès du jeu, véritable famille du joueur envers laquelle il a des responsabilités et qui compte sur lui pour passer un niveau ou vaincre un monstre. Servais parle de famille substitutive porteuse de valeurs auxquelles on croit, d'identification forte à un collectif dans lequel on a confiance et dont on partage symboles et valeurs, lieu de construction et de rencontres, qui peuvent aller jusqu'au mariage virtuel et physique¹¹⁵. Le fait de la communauté retrouvée est un incitant fort à jouer en ligne, rêve d'une autre manière de vivre ensemble pour des gens en perte de lien social actuel – par opposition à virtuel.

Insécurité

Nous avons croisé des motifs d'inquiétude et d'insécurité dans le parcours présenté. De la tentation fondamentaliste à la sécurité des mondes virtuels, les moyens de tenir la crainte à distance sont variés, mais jamais vraiment satisfaisants.

La culture consumériste génère à la fois les angoisses et les remèdes, l'anxiété de ne pas être reconnu par ses pairs comme possédant le style qui manifestera notre appartenance aux groupes qui comptent, l'anxiété de l'exclusion et du rejet dans l'anonymat, en même temps que les remèdes, certes éphémères et toujours à renouveler, qui passent par l'acquisition des objets dernier cri qui assure « une possibilité de sécurité, de certitude et de certitude de la sécurité – précisément les types d'expérience qui font le plus défaut à la société de consommation, bien qu'elle soit guidée par le désir de les acquérir »¹¹⁶. Tout cela est provisoire, car chaque bien de consommation possède une date de péremption, qui sera celle de la sortie de la promesse qui le supplantera. Se présenter soi-même comme bien à consommer implique une pression au moins équivalente, liée à la peur d'être détrôné par un meilleur profil.

¹¹³ O. SERVAIS, « Autour des funérailles dans *World of Warcraft* », p. 241.

¹¹⁴ O. SERVAIS, « De la religion aux jeux vidéo. "Opium" du peuple ou ancrage social ? », p. 48.

¹¹⁵ O. SERVAIS, « Jouer avec le diable, se jouer de Satan », p. 129-130.

¹¹⁶ Z. BAUMAN, *S'acheter une vie*, p. 110.

L'insécurité devant le regard de l'autre qui nous juge peut se transformer en anxiété¹¹⁷, surtout quand l'identité est encore en construction et vulnérable. La perfection perçue des modèles de la société de consommation ou la pression liée à la composition du profil parfait sont les moteurs de ce type d'anxiété. Mais l'anxiété alimentée par les marques et la publicité l'est également par les médias :

« Pour des millions de gens sans histoire, et heureux de l'être, il faut déculpabiliser la passivité. Et c'est ici qu'intervient la dramatisation spectaculaire par les mass media (le fait divers/catastrophe comme catégorie généralisée de tous les messages) : [...] il faut que cette quiétude de la sphère privée apparaisse comme *arrachée*, constamment menacée, environnée par un dessein de catastrophe. Il faut l'inhumanité et la violence du monde extérieur pour que non seulement la sécurité s'éprouve comme telle, mais aussi pour qu'elle se sente à chaque instant *justifiée* de se choisir comme telle »¹¹⁸.

De plus, quoi de plus fédérateur qu'une franche terreur pour faire de l'audimat ? Entre peur des attentats et peur des catastrophes, « la pulsion la plus primaire qui soit constitue un "plus petit dénominateur commun" susceptible de rassembler – et de tétaniser – l'audience la plus large »¹¹⁹. La peur empêche le recul critique et la modération politique : celui qui est tétanisé ne pense pas. Celui qui renonce à tout discernement devant son poste de télévision non plus. Certes, le but avoué du terrorisme est de frapper de terreur le plus de monde possible, mais sans l'enthousiasme des médias à s'en repaître, son succès serait moins notable.

Une autre source d'insécurité est le sentiment d'impuissance généré par un système trop lourd et trop complexe, sur lequel nous n'avons aucune prise, tout d'abord parce que nous n'en comprenons pas tous les mécanismes, ensuite parce que nous imaginons mal comment peser sur des dispositifs aussi puissants que l'économie, la politique ou les marchés financiers.

L'économiste Noreena Hertz a mené en 2015 une enquête auprès de 2 000 jeunes nés entre 1995 et 2002 qu'elle a dénommés la « génération K », d'après l'héroïne de la trilogie à succès des *Hunger Games*, Katniss Everdeen, qui se débat livre après livre, puis film après film, dans un système inégalitaire et sans pitié¹²⁰. Elle relève que les jeunes générations sont très anxieuses et voient la vie comme une lutte permanente. Elles craignent le terrorisme, mais aussi de ne pas avoir d'emploi plus

¹¹⁷ Crawford et Rossiter parlent de « *status anxiety* » ou « anxiété de position ou de condition », due à une incertitude insupportable quant à notre valeur propre, qui cherche alors désespérément sa confirmation dans le regard d'autrui. M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 95.

¹¹⁸ J. BAUDRILLARD, *La société de consommation*, p. 34.

¹¹⁹ Samuel GONTHIER, *Ma vie au poste. Huit ans d'enquête (immobile) sur la télé au quotidien*, Paris, La Découverte, 2016, p. 149-150.

¹²⁰ Noreena HERTZ, « Think Millennials Have it Tough ? For 'Generation K', Life is even Harsher », dans *The Guardian*, 19 mars 2016. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/19/think-millennials-have-it-tough-for-generation-k-life-is-even-harsher> (consulté le 28 avril 2016).

tard. L'environnement est une préoccupation pour nombre d'entre eux¹²¹. Ces jeunes n'ont pas confiance dans les institutions. Seuls 6 % accordent du crédit aux grandes entreprises (contre 60 % des adultes), décrites comme égoïstes, arrogantes, tricheuses, cupides et qui exploitent les gens. Un jeune sur dix a confiance dans le gouvernement. En général, ils n'ont pas l'impression que les politiciens se soucient des gens ordinaires. Ils se sentent donc seuls et démunis face au monde qui les voit grandir.

L'enquête de la RTBF fait écho à l'enquête anglaise, en parlant de « jeunesse des crises » : 46 % des répondants sont très préoccupés par l'environnement, 44 % par les questions d'emploi, 36 % par le système éducatif et 24 % par la crise économique et financière. À cela nous pouvons rajouter l'accès au logement, l'insécurité, le nucléaire, les retraites, pour ne citer que quelques exemples¹²². Règne un pessimisme ambiant, qui conduit un jeune sur deux à estimer que « par rapport à la vie menée par ses parents, son avenir sera pire »¹²³. La conscience de ce que « des chocs systémiques majeurs et irréversibles peuvent très bien avoir lieu demain »¹²⁴, qui provoqueraient un effondrement de la civilisation industrielle, est de plus en plus vive et alimente toutes sortes de craintes quant aux besoins les plus fondamentaux. Notons que malgré tout cela, beaucoup de jeunes se perçoivent comme la génération de l'espoir et du changement (35 % des répondants)¹²⁵.

Les insécurités des enfants et des jeunes peuvent provenir des insécurités de leurs parents. La théologienne Annemie Dillen observe que la relation au religieux, aujourd'hui ambiguë à cause de la détraditionnalisation et de la relativité de tout système de pensée, peut engendrer des angoisses et une recherche de sécurité pour se sentir plus à l'aise avec cette ambiguïté. Une manifestation de cette tendance, très indirectement liée au religieux mais directement liée au besoin de sécurité, revient à vouloir sécuriser absolument des lieux pour assurer la sûreté des enfants. Les parents angoissés cultivent une image romantique de l'enfance comme vulnérable et veulent les protéger à tout prix du monde : internet, l'abus sexuel, les trafics d'enfants... tout en voulant des certitudes quant à leur socialisation et une éducation aux valeurs qui leur apportera bonheur et sécurité¹²⁶.

¹²¹ Il suffit de voir la mobilisation des jeunes manifestant pour le climat dans les différentes villes de Belgique, au nombre de 32 850 le 31 janvier 2019 et pour la seule Louvain-la-Neuve entre 3 900 et 4 500 manifestants un mois plus tard, en date du 7 mars (chiffres rtl.be/info).

¹²² J. TIRTAUX et J. PIETERS, « Génération Quoi ? », p. 8.

¹²³ *Ibid.*, p. 9.

¹²⁴ Pablo SERVIGNE et Raphaël STEVENS, *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes* (Anthropocène), Paris, Seuil, 2015, p. 249.

¹²⁵ J. TIRTAUX et J. PIETERS, « Génération Quoi ? », p. 12.

¹²⁶ Annemie DILLEN, « Highlighting Children's Spirituality in a Detraditionalised Society. The Challenge of Theologising with Others for Religious Education and Pastoral Care », dans W. GRÄB et L. CHARBONNIER (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology*, p. 124-125.

Dillen relève encore qu'une conséquence de cette attitude est la dilution de la religion en morale. Les parents recherchent des lieux où les valeurs chrétiennes seront enseignées, Dieu servant de garant à la morale, mais les aspects plus complexes de la religion seront occultés¹²⁷. Une autre conséquence des angoisses parentales est leur transfert sur l'enfant, qui à travers les yeux de ses parents percevra le monde comme dangereux et menaçant. À l'adolescence, les inquiétudes des parents porteront sur leurs études, leur avenir face à la crise et aux problèmes de notre monde complexe, générant d'autres anxiétés chez leurs enfants¹²⁸. Ce sont toutes ces insécurités face à l'avenir et à un monde complexe que les enseignants devront adresser.

Défis pour l'éducation religieuse

Contexte religieux

La société et l'individu sont profondément sécularisés et nous y avons gagné une grande autonomie, en même temps que les domaines d'activités se sont fragmentés. Il peut dès lors sembler difficile de relier ces choix et d'y trouver une cohérence interne. L'autonomie poussée à l'extrême peut nous faire suffoquer sous la multiplicité des choix et décisions à prendre : pour quel parti voter, quelles options fondamentales de vie qui se concilieraient avec nos idéaux d'une vie bonne et la société dans laquelle nous nous insérons, quelle école pour nos enfants, quelle alimentation privilégier, quel choix éthique dans les vêtements ou fournitures que nous achetons, quels loisirs pratiquer... C'est la privatisation des décisions¹²⁹, qui nous rend plus libres et plus fragiles à la fois, car plus influençables.

La confusion des ordres de rationalité, pendante à leur division, est un constat avéré dans les classes. Les élèves qui discréditent tout récit religieux parce qu'il contredit la raison scientifique entretiennent le ridicule pascalien, tout comme ceux qui adhèrent sans distance au texte sacré : tous accolent une vérité littérale à un texte mythique. Le manque de confiance dans les institutions est une difficulté qui s'y ajoute. Le manque de familiarité avec la pratique fait aussi que le religieux est plus difficilement compréhensible, surtout quand l'idée de Dieu ne va plus de soi.

Rappelons que le projet de la raison instrumentale s'est développé en lien avec une vision particulière de l'humain qui a un pouvoir de séduction évident et ouvre la porte à tous les fantasmes, dont le dernier serait très certainement l'avènement d'un « surhomme » et la promesse de l'immortalité par le transhumanisme. Ce projet est

¹²⁷ A. DILLEN, « Highlighting Children's Spirituality in a Detraditionalised Society », p. 126.

¹²⁸ 64 % des jeunes interrogés déclarent que leurs parents nourrissent des angoisses quant à leur avenir, en lien avec leur parcours scolaire essentiellement. J. TIRTIAUX et J. PIETERS, « Génération Quoi ? », p. 24.

¹²⁹ L. VOYÉ, K. DOBBELAERE et J. BILLIET, « Une église marginalisée ? », p. 171.

« celui d'un être pensant qui se serait libéré de notre constitution corporelle, de notre situation dialogique, de nos émotions et de nos formes de vie traditionnelles afin de n'être qu'une pure rationalité autorégulatrice »¹³⁰. Somme toute, le projet d'un être qui se serait coupé de sa part fondamentale d'humanité pour se calquer sur une idéalité détachée du monde.

Opposer un pluralisme éclairé, qui prend en compte la richesse et la variété du tissu humain, à la domination d'une sphère des sciences et de la technique serait la meilleure des solutions, à en croire Raimon Panikkar : « Je suis convaincu que le meilleur service pour notre temps englué dans une civilisation technocratique monoculturelle consiste à lutter pour le pluralisme, non pas tant comme synonyme de tolérance que comme reconnaissance d'autres versions de la réalité »¹³¹, qui elles aussi répondraient à la question du sens posée par nos contemporains, avec une prise en compte de ce qui nous fonde en tant qu'humains. De plus, « nos problèmes actuels de justice, d'écologie et de paix exigent des peuples du monde entier une compréhension mutuelle qui est impossible sans dialogue »¹³². Il importe d'insister encore et toujours sur le fait que la technique et la science ne sont pas les seuls discours sur l'humain, que puiser aux réservoirs de sagesse des cultures et tradition nourrit l'âme par des voies inaccessibles à la rationalité technoscientifique.

Il semble que l'un des chantiers du cours de religion soit de lever les ambiguïtés liées à l'exercice des différentes rationalités, ce qui revient à dire qu'une des tâches de l'enseignant sera d'apprendre aux adolescents à penser clairement la différence entre ces domaines, tout en présentant la sphère du religieux comme pleine de sens et désirable. Il lui faut trouver un chemin qui traverse l'indifférence pour susciter l'intérêt, si pas la sympathie. De plus, la pluralité religieuse et culturelle se doit d'être correctement pensée.

« Le simple fait que les gens *choisissent* différentes façons d'être ne les rend pas forcément égaux ; ni le fait qu'ils se *retrouvent eux-mêmes* dans ces différences de sexe, de race et de culture. La simple différence ne suffit pas à fonder l'égalité des valeurs. Si les hommes et les femmes sont égaux, ce n'est pas parce qu'ils sont différents, mais parce qu'au-delà de leurs différences il existe des propriétés, communes ou complémentaires, qui sont valables. Ils sont des êtres doués de raison, capables d'aimer, de se souvenir, de dialoguer »¹³³.

¹³⁰ C. TAYLOR, *Le malaise de la modernité*, p. 107. Amartya Sen, dans un essai cinglant, explique à quel point un homme dirigé par la seule logique rationnelle (et économique) serait un crétin fini (*a social moron*). Amartya SEN, « Rational Fools. A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theories », dans *Philosophies and Public Affairs* 6 (1977/4), p. 336.

¹³¹ R. PANIKKAR et M. CARRARA, *Pèlerinage au Kailash*, p. 64.

¹³² Raimon PANIKKAR, *L'inévitable dialogue. Dieu, Yahweh, Allah, Bouddha...* (Sagesses. Le Relié Poche), Paris, Éditions du Relié, 2008 [2003], p. 10-11.

¹³³ C. TAYLOR, *Le malaise de la modernité*, p. 59-60.

Un tel travail épistémologique permettrait d'éviter un certain relativisme facile pour embrasser la complexité. Le développement de l'esprit critique et de discernement est adressé aussi.

Les crispations identitaires, les peurs, la confusion, le fondamentalisme, voire la xénophobie doivent être adressés. « La fragmentation survient lorsque les gens en viennent à se concevoir eux-mêmes de façon de plus en plus atomiste, autrement dit de moins en moins liés à leurs concitoyens par des projets et des allégeances communes »¹³⁴. Taylor relève encore que « le manque de sympathie envers autrui se trouve encore aggravé par l'absence d'expérience commune »¹³⁵. Le défi est de taille : comment travailler au cours de façon à unir la classe dans un projet commun, tout en tenant compte des différences ? Le développement de la morale ouverte est une clé essentielle : l'éducation non comme dressage mais prise au sens le plus noble du terme, éveiller l'être plutôt que le faire et la compétence, sans prêcher l'amour du prochain¹³⁶ mais initier « l'enthousiasme qui se propage d'âme en âme, indéfiniment, comme un incendie »¹³⁷.

Consommation et connectivité

Il semble qu'aujourd'hui penser ne signifie pas être informé, mais hiérarchiser l'information et dégager ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas. Le langage doit être travaillé, décodé, tout comme les images, et ici plus que jamais un travail sur la signification au cœur des mots doit avoir lieu. Le sens prend ses racines dans le langage et un travail des concepts à construire ensemble développe l'esprit critique et stimule l'envie d'apprendre. En effet, dans un contexte d'hyper-autonomisation et de perte de crédibilité de l'expertise, la transmission est un défi de taille pour l'éducateur, qu'il n'est peut-être pas bon d'attaquer de front.

Un avantage certain d'un travail de construction en commun d'un savoir et d'un sens est la rencontre de l'autre en face à face : croiser son regard, entendre les intonations de sa voix et y déceler toute la richesse de ses émotions contre une émotion rétrécie et sélectionnée dans un panel d'émoticon ; découvrir l'intérêt et l'aventure de la relation contre une distance feutrée qui protège mais plus encore étouffe. Ce sont les premiers pas vers l'empathie, une invitation à penser au milieu et en compagnie de ses pairs, la classe faisant communauté le temps du cours.

Le mythe a une fonction fondatrice et pédagogique, qui lui donne toute sa puissance. Il est « affleurement originel du sens »¹³⁸. Mais les grands récits peuvent parfois manquer d'amplitude, même en conservant une puissance de persuasion et un impact

¹³⁴ C. TAYLOR, *Le malaise de la modernité*, p. 118.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 119.

¹³⁶ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 59.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 50-51.

¹³⁸ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens I*, p. 211.

sur les histoires particulières. Devant la simplification et l'appauvrissement des mythes de l'époque, dictés par le consumérisme et les médias, il importe d'aborder la complexité, mais aussi d'éduquer le désir et d'enseigner la différence entre désir et aspiration, entre plaisir et joie, car « la société technique a pu multiplier les occasions de plaisir, mais elle a bien du mal à sécréter la joie »¹³⁹. En effet, « le contraire de la pauvreté n'est pas l'abondance des choses, mais la plénitude de la vie, qui se construit à partir de la reconnaissance mutuelle entre sujets concrets, corporels et ayant des besoins personnels et sociaux »¹⁴⁰.

Aux yeux du sociologue William Sims Bainbridge, les jeux en ligne et leurs mondes fantastiques sont appelés tôt ou tard à éroder plus encore la foi religieuse dans nos sociétés sécularisées¹⁴¹. Ils ne peuvent parfaitement s'y substituer, mais offrent l'avantage de la liberté sur les questions suivantes : quelle quête mener, quelle narration adopter, comment s'y inscrire, quels nouveaux chemins entreprendre pour une imagination créatrice.

Tom Beaudoin développe le concept de foi virtuelle : la culture populaire est une immense machine à produire du sens¹⁴². Il importe dès lors que la théologie la prenne en compte si nous voulons dire quelque chose de pertinent pour notre temps. Beaudoin entend par foi virtuelle des messages spirituels ou religieux présents en transparence à l'occasion de quelque chose qui ne se présente pas comme religieux. Alors que lire en creux dans ce recours aux réseaux sociaux et aux jeux ? Un besoin de faire église autour de valeurs communes, de s'inscrire dans une histoire, d'entreprendre une quête, de définir clairement le bien et le mal, d'aller au-delà de soi-même... Il faut entendre les aspirations exprimées et proposer aux jeunes de leur donner une amplitude que les mondes en ligne peineront à leur procurer. La créativité des jeunes y sera pleinement sollicitée.

Insécurités

La crainte paralyse et voile les issues, or la confiance vient d'une parole assurée au milieu des pairs, du sentiment qu'on a d'être écouté, mais aussi d'une histoire éminemment personnelle qu'on puisse revendiquer nôtre, d'une capacité à la recherche et à l'investigation, d'une connaissance fiable des phénomènes du monde dans lequel nous évoluons, d'une mesure juste de nos forces et de nos faiblesses,

¹³⁹ PAPE FRANÇOIS, *Evangelii gaudium. La joie de l'Évangile. Exhortation apostolique post-synodale. Avec introduction et parcours synthétique rédigés par Mgr Jean-Pierre Delville, évêque de Liège*, Namur, Éditions Fidélité, 2013, p. 25.

¹⁴⁰ Franz HINKELAMMERT, « La théologie de la libération dans le contexte économique et social de l'Amérique latine », dans *Alternatives Sud* 7 (2000/1), p. 79.

¹⁴¹ William BAINBRIDGE, *eGods. Faith versus Fantasy in Computer Gaming*, New York, Oxford University Press, 2013, p. 24.

¹⁴² Tom BEAUDOIN, *Virtual Faith. The Irreverent Spiritual Quest of Generation X*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998, p. XIV.

mais aussi d'une aptitude à l'humour. Tant de qualités à faire croître chez les jeunes pour leur permettre de déployer leurs ailes et de l'élancer dans le monde.

Les défis sont de taille et bien stimulants. La tâche du chercheur de sens présente de multiples visages et est à mener sur plusieurs fronts.

« Mais pour s'engager efficacement dans ce combat multiforme, il faut comprendre ce que la culture moderne a de grand, aussi bien que ce qu'elle a de dangereux et de superficiel. Ainsi que Pascal l'a dit des êtres humains, la modernité se caractérise autant par sa *grandeur* que par sa *misère*. Seul un point de vue qui embrasse l'une et l'autre pourrait nous donner cette vision juste de notre époque dont nous avons besoin pour relever ses plus grands défis »¹⁴³.

¹⁴³ C. TAYLOR, *Le malaise de la modernité*, p. 126.

V. Contexte du cours de religion

Dernier chapitre à traiter du contexte de la thèse et à assumer une tâche tantôt empirique, tantôt interprétative, cette section se concentre sur l'environnement qui accueille, avec plus ou moins d'enthousiasme, le cours de religion, pour établir un diagnostic de la situation, un portrait-cadre dans lequel viendront s'insérer les propositions plus tardives des étapes de clarification et du faire évoluer. Notons déjà que les éléments du contexte contemporain extérieurs à l'école et mentionnés plus haut, comme le pluralisme religieux, les différentes rationalités à l'œuvre, le consumérisme ou la connectivité à outrance, influent redoutablement sur le contexte scolaire, qui peine parfois à trouver ses marques dans un univers en pleine mutation.

Nous poserons d'abord la question d'une quête de sens dans l'enceinte de l'école, qui exacerbée renvoie à la problématique du sens de l'enseignement lui-même, pour ensuite aborder le statut du cours de religion dans les réseaux officiel et libre catholique, confronté à des défis spécifiques à chaque filière mais aussi à des difficultés communes.

Le sens est lié aux apprentissages et à la motivation qu'ils parviennent à susciter ou pas, données qu'il convient de prendre en compte dans tout acte éducatif. Le programme du cours de religion, qui n'est pas en reste, pose clairement la question d'une quête de sens pour chaque élève, dont il importe de prendre la mesure et de questionner les présupposés ; en effet, les traits spécifiques à une recherche de sens ont des implications fortes pour le cours. Mais les acteurs du cours, enseignants et élèves, en ont une lecture propre et certains lieux du programme, qu'il s'agisse des thématiques, des matières ou des compétences, sont plus propices à générer du sens que d'autres. Adultes et adolescents se prononcent également sur les différentes modalités d'un cours de religion monoreligieux, multireligieux ou interreligieux. Le présent chapitre est l'occasion d'accorder une voix à ces protagonistes de premier plan.

Sens et école

De nombreux documents traitant du cours de religion revendiquent l'importance de la quête du sens à l'école. Pour exemple, ce document de la FESeC traitant de l'évaluation : le premier point du premier chapitre s'intitule : « Donner du sens à l'école : un défi »¹, qui bien que bref ouvre aux cinquante pages qui suivent en donnant le ton : « L'école aura de l'avenir si elle parvient à soulever de bons leviers : donner

¹ Marie-Pierre POLIS et Myriam GESCHÉ (éds), « Évaluation au cours de religion. Tous degrés, tous niveaux » (Outils pédagogiques/FESeC), 2008, p. 7. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://admin.segec.be/documents/4452.pdf> (consulté le 17 mai 2017).

du sens aux apprentissages, éveiller le goût de la culture et de la recherche ou encore rendre la dignité à ceux qui s'en croyaient délestés »².

Néanmoins, le manque de sens attribué à l'enseignement tel qu'il est conçu ou perçu aujourd'hui fait l'objet de nombreuses critiques. De multiples réformes et pactes d'excellence se succèdent, avec cette impression des professionnels du milieu que les vraies questions ne sont pas adressées ni leurs avis sollicités³, qui reflèterait un divorce de plus entre ceux qui réfléchissent à l'enseignement et ceux qui le vivent. La profession semble décrédibilisée, ce qui est plus particulièrement le cas des professeurs de religion, traités comme « des citoyens de seconde zone »⁴ qui seraient incapables d'enseigner la citoyenneté à leurs élèves. Les consignes changent, les programmes aussi, les réformes se succèdent aux dépens des élèves et au grand dam de ceux qui doivent sans cesse jongler pour s'y ajuster :

« Chaque nouveau décret nécessite en effet un ajustement des écoles et par effet domino, des glissements d'attributions, des modifications de cours et de leurs préparations, obligeant les professeurs à revoir sans cesse leur copie, sans pour autant qu'ils aient été préparés aux changements, ni suffisamment accompagnés dans leur mise en œuvre. Moralité, au lieu de se pencher sur les moyens dont on peut rendre les élèves plus autonomes, les amener à travailler davantage en classe, les professeurs ont été sommés de se pencher sur leurs nouveaux programmes et de se les réapproprier »⁵.

Le Décret « Missions » opère le passage d'une pédagogie transmissive à une pédagogie par compétences, certes de mieux en mieux comprise par les nouvelles générations d'enseignants ainsi que par leurs aînés qui s'y sont adaptés, néanmoins la confusion règne encore. Des inspecteurs signalaient en 2009 que seuls un tiers de leurs enseignants proposaient des activités en lien avec la construction de compétences, tandis qu'un quart restait résolument campé dans un mode d'apprentissage basé sur la transmission et la restitution, avec le reste qui peu à peu

² M.-P. POLIS et M. GESCHÉ (éds), « Évaluation au cours de religion », p. 7. Les auteurs prennent soin d'insister sur l'expression « donner du sens aux apprentissages » en la mettant en gras dans l'original.

³ « Enseignement. Les profs manifestent contre le Pacte d'Excellence : interview », dans *L'Avenir*, 7 juin 2017. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.lavenir.net/cnt/dmf20170607_01015316/les-profs-manifestent-contre-le-pacte-d-excellence-interview (consulté le 22 juin 2017). Cette manifestation a eu lieu car le corps enseignant a le sentiment de n'avoir pas été consulté dans la dernière réforme en date alors qu'ils sont aux premières lignes.

⁴ Joseph FAMERÉE, Henri DERROITTE et Louis-Léon CHRISTIANS, « Les professeurs de religion, des citoyens de seconde zone ? », dans H. DERROITTE et A. FOSSION (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel*, p. 28.

⁵ Christian SCHANDELER, *L'école en panne de sens. L'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Paris, Éditions Les Impliqués, 2015, p. 26. Sont citées : les années 2002 (nouveaux programmes), 2009 (nouvelle grille horaire au premier degré et évolution de l'évaluation dans le qualifiant), 2011 (mise en place de la certification par unités d'acquis d'apprentissage), 2014 (renouvellement des programmes), 2015 (modification des grilles horaires dans le qualifiant). Rajoutons 2016 (cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans le fondamental), 2017 (cours d'EPC dans le secondaire), le pacte d'excellence...

tentaient l'approche par compétences au moyen de certains exercices⁶. Le passage est ardu. En effet,

« Nous n'avons pas suffisamment changé ni les structures, ni les outils, ni la formation initiale des enseignants pour les mettre en adéquation avec cette nouvelle façon de penser l'enseignement. C'est un peu comme si on avait obligé un homard à muer... sans changer de carapace »⁷.

De plus, le rapport au savoir s'est radicalement transformé ces dernières années avec les nouvelles technologies de l'information. N'importe quelle information est instantanément à portée de clavier et la pertinence de la transmission d'un savoir en est d'autant plus affaiblie. Accessible tout le temps et en tous lieux, les savoirs en perdent de leur aura et il est possible de les consommer puis de les jeter (oublier), comme de quelconques objets de la *technè*. Le consumérisme ambiant et la contrainte de jouissance associée à l'obligation d'épanouissement influent donc sur l'ambiance générale de l'école. Pour ne prendre que l'exemple du cours de religion dans l'Officiel, les enseignants se doivent de rendre leur cours séduisant pour s'assurer d'un public fourni l'année suivante : pas d'examen trop ardu mais des films, des discussions. L'épanouissement de l'élève passe à présent avant la possibilité d'une transmission, ce qui modifie les rapports traditionnels au savoir, mais aussi à l'autorité. Or le ludique, trop souvent associé à la visée d'épanouissement, efface la notion d'effort, inhérent au fait d'apprendre lui-même⁸.

Autorité elle-même fortement contestée par les familles : centrée sur le lien affectif et la promotion d'une autonomie de l'enfant, la famille contemporaine peine parfois à préparer l'enfant aux contraintes scolaires qu'il ne manquera pas de rencontrer ainsi qu'à une entrée harmonieuse dans une société avec laquelle il devrait composer :

« La famille – ce n'est évidemment pas le cas de toutes les familles mais c'est une tendance générale dont on ne peut pas sous-estimer les effets sur l'ensemble des familles – ne se charge bien souvent plus d'imposer à l'enfant de se soucier du collectif, ce qui suppose d'aller à l'encontre de sa toute-puissance infantile, autrement dit, de son narcissisme. Et c'est alors l'école qui se trouve chargée d'introduire cette prévalence du collectif, mais sans que son intervention ne soit plus préparée en amont. Celle-ci prendra alors l'allure d'une intervention inacceptable pour les parents, tout au souci "d'aimer" leur enfant »⁹.

⁶ C. SCHANDELER, *L'école en panne de sens*, p. 27. Précisons ici qu'il ne s'agit pas des seuls professeurs de religion mais de tous cours confondus.

⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁸ En effet, l'apprentissage passe par « l'acquisition de mécanismes et d'automatismes qu'il faut s'approprier et qui demandent de dépasser le plaisir qu'on peut avoir à les apprendre. Il y aura de toute façon une répétition, une monotonie, un certain ennui qu'il faudra vaincre par l'effort ». Jean-Pierre LEBRUN, *Comprendre ce qui fait la difficulté de l'école aujourd'hui. Échanges et analyses avec des acteurs de l'éducation*, Bruxelles, Secrétariat général de l'enseignement catholique, 2015, p. 28-29.

⁹ *Ibid.*, p. 6.

Un enfant qui ne rencontre pas de limite à son désir aura du mal à supporter l'altérité. Un enfant considéré d'emblée comme un adulte en miniature de même, qui ne sera pas confronté à des interdits mais à des choix qu'il n'est pas en mesure de faire. Les conséquences pour l'école sont immenses et transforment les rôles de ses acteurs, dont la légitimité est constamment remise en question : enseignants chahutés et tiraillés entre donner cours et tenir leur classe, conseils de classe confrontés aux recours immédiats et incessants, directions face aux récriminations des parents. En même temps, le relativisme ambiant fait qu'il est difficile d'assumer une parole qui arrête, qui interdit¹⁰. Or, l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté, qui est un des rôles essentiels de l'école, suppose qu'avec nos droits nous en assumions également les contraintes ainsi qu'un rapport apaisé à l'altérité.

Il y a là une surcharge de travail pour l'école : enseigner, éduquer, instruire, épanouir, écouter, développer des compétences, mais également un envahissement contre lequel elle doit lutter, lié à d'autres sphères de rationalité qui souhaiteraient se l'accaparer¹¹, sphères que nous avons déjà rencontrées au chapitre précédent. Le monde économique voudrait qu'elle prépare mieux les jeunes au monde de l'entreprise, la culture, les arts et la religion insistent pour ne pas être laissés pour compte dans le partage des cours.

« Or, l'école constitue justement cette institution tout à fait particulière *dont la mission est la "production" de personnalités libres*. Elle a donc été placée au centre de la tourmente. Elle constitue, nous l'avons dit, une institution fondamentale pour les *trois* sphères différenciées qui se disputent la société moderne. Mais elle doit *aussi* gérer les tensions qui apparaissent entre elles de manière récurrente. Son problème spécifique est d'assurer une transmission ordonnée des savoirs qui donnent l'accès le plus libre possible aux trois sphères (et non pas à une seule d'entre elles) »¹².

L'école doit donc composer avec les valeurs économiques (efficacité et productivité), politiques (égalité et participation de tous à la vie de la cité) et culturelles (rigueur scientifique, créativité, spiritualité), qui parfois entrent en opposition dans leur projet même. Les défis de l'école contemporaine sont immenses et les moyens souvent bien réduits, ce qui peut conduire à questionner le sens même de l'institution.

Mais malgré ce tableau plutôt sombre, rappelons que 91 % des Belges accordent leur confiance à l'enseignement : 70 % pleinement, 21 % plutôt favorables, 4 % plutôt défavorables et 4 % s'en méfient. À noter que les Wallons et les Bruxellois, à raison respectivement de 5 % et 7 %, sont plus frileux que les Flamands. Les familles

¹⁰ J.-P. LEBRUN, *Comprendre ce qui fait la difficulté de l'école aujourd'hui*, p. 27 : « Aujourd'hui, bien souvent, personne n'ose prendre position ou alors on se sent aussitôt dans l'obligation de se justifier par rapport à son voisin qui pourrait effectivement prendre une position différente ».

¹¹ Jean DE MUNCK (éd.), *Pour penser l'école catholique au xx^e siècle*, Bruxelles, Congrès 2012 pour l'école, 2012, p. 5.

¹² *Ibid.*, p. 8.

monoparentales font également moins confiance à cette institution¹³. Reste qu'une écrasante majorité adhère au projet de l'école, très certainement porteur de sens à leurs yeux.

Par ailleurs, l'enquête du CRER interroge les élèves sur la possibilité de travailler les questions de sens à l'école. Presque un quart des élèves sollicités déclarent qu'aucun cours ne permet de travailler ces questions dans le cadre scolaire. Les raisons avancées sont multiples : ce n'est pas la tâche première de l'école ; les programmes scolaires ne le permettent pas ; les professeurs manquent de temps ; la relation pédagogique manque d'intimité ; les conditions, le bruit, le rythme sont peu propices ; les élèves ne sont pas là pour cela, ou alors on ne les écoute pas ; la société veut par l'école formater les élèves pour les faire tous rentrer dans le même moule ; il s'agit d'une question personnelle. Et puis, « un cours, c'est l'opposé »¹⁴.

Heureusement, 74,1 % des jeunes interrogés reconnaissent que ces questions sont abordées à certains cours, si pas à tous – une minorité de 21 élèves, ce qui fait un peu plus de 1 % des répondants. Le cours de religion serait d'ailleurs le lieu principal de travail du sens, devant les cours de français et d'histoire.

Le travail des questions de sens s'enracine en effet dans l'histoire du cours de religion catholique. Il a connu des transformations successives, se mettant au goût du jour pour continuer à interpeller son public. Absente du programme de 1953, la question existentielle fait son apparition dans le programme de 1972, qui invite enseignant et élèves à se mettre ensemble en quête de sens, en partant des questions et de l'expérience des adolescents : « Il s'agit de permettre aux jeunes de s'interroger sur leur existence, d'exprimer leurs expériences et d'en approfondir la portée jusqu'à y percevoir des appels de Dieu »¹⁵, démarche reprise par le programme de 1982. Néanmoins, cette façon de faire sera remise en question par la suite pour les difficultés qu'elle suscite : risque de forcer les liens entre foi et vie quotidienne, mise à l'écart du cœur de la foi (mort et résurrection), mais surtout que l'élève sait ce qu'il convient de dire pour avoir ses points en fin d'année, sans pour autant qu'il y ait eu intégration – ce que Philippe Meirieu appelle la pédagogie du clin d'œil¹⁶. Un risque associé renvoie à ce que Didier Pollefeyt désigne comme la pédagogie du store, où quand les enseignants « commencent à parler du Christ, c'est comme si des stores se déroulaient, l'un après l'autre, chez les élèves »¹⁷.

¹³ PHONECOM, « Quatrième baromètre de la justice 2014 », p. 6-7.

¹⁴ Les données citées dans le paragraphe ainsi que cette déclaration d'un élève se trouvent dans le travail suivant : D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 29.

¹⁵ H. DERROITTE, « Une nouvelle introduction au Programme du cours de religion en Belgique francophone », p. 64.

¹⁶ *Ibid.*, p. 65.

¹⁷ Didier POLLEFEYT, « Fonder la vie entre source et horizon. Une conception herméneutico-communicative de l'éducation religieuse », dans A. JOIN-LAMBERT (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, p. 20.

Il est évident pour quiconque ouvre le *Programme* actuel qu'il s'inscrit dans la perspective existentielle de quête de sens, tout en adoptant des accents bien différents de ses prédécesseurs. La pédagogie, centrée sur les compétences, contribue à cette variation des tonalités. Mais avant de se pencher plus avant sur ce qu'il entend vraiment par une démarche existentielle et une quête de sens au sein d'un cours, attardons-nous un instant sur la façon dont les réseaux d'enseignement de Belgique francophone organisent le cours de religion, contextes qui influent grandement sur la manière de situer et de donner le cours.

De multiples réseaux

Aujourd'hui en Belgique francophone, trois réseaux d'enseignement organisent le cours de religion sur des bases différentes. L'enseignement officiel, qui regroupe l'enseignement organisé par la Communauté française et l'enseignement subventionné organisé par les communes et les provinces, propose une diversité de cours de religion, à raison d'une heure par semaine¹⁸, depuis septembre 2016 dans le fondamental et depuis septembre 2017 en secondaire. L'enseignement libre, dont la grande majorité des établissements sont catholiques, dispense deux heures de religion catholique dans chaque établissement catholique. Des chiffres de 2011 nous apprennent que 61 % des élèves du secondaire fréquentent l'enseignement libre, tandis que 39 % relèvent de l'enseignement officiel¹⁹.

Les contraintes et les défis relevant de ces deux types d'enseignement diffèrent. Aussi, il nous a paru important d'en séparer l'analyse, du moins provisoirement.

Un statut précaire dans l'enseignement officiel

Au niveau du secondaire, dans l'enseignement officiel, nous pouvons relever qu'une minorité d'élèves suit le cours de religion catholique à raison de 15,94 %, contre 41,67 % qui optent pour un cours de morale non confessionnelle, 20,04 % pour un cours de religion islamique et 14,12 % qui choisissent le nouveau cours de philosophie et citoyenneté (les chiffres pour les religions protestante, orthodoxe et israélite sont marginaux²⁰). La fréquentation du cours de religion catholique est en baisse depuis

¹⁸ Pour l'heure consacrée aux cours dits philosophiques, le choix est donné en Belgique entre « l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle. Ce concept de "religion reconnue" désigne un culte qui est admis au financement public prévu par l'article 181 de la Constitution. Actuellement, six cultes bénéficient de ce statut : les cultes catholique, protestant, anglican, israélite, islamique et orthodoxe ». Caroline SÄGESSER, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », dans *Courrier hebdomadaire du CRISP* 2140-2141 (2012/15), p. 5. Rappelons que le cours de religion anglicane n'est pas organisé en Communauté française. Alternative aux cours philosophiques depuis le 1^{er} septembre 2017 : l'élève peut faire le choix d'une seconde heure de philosophie et citoyenneté.

¹⁹ *Ibid.*, p. 27.

²⁰ Avec 2,01 % pour le cours de religion protestante, 0,93 % pour le cours de religion orthodoxe et 0,09 % pour le cours de religion israélite. Les chiffres présentés ici proviennent de l'article

2016, passant de 19,85 % à 17,99 % pour arriver aux chiffres de 2018 mentionnés en début de paragraphe, contrairement aux cours de citoyenneté et de religion islamique qui enregistrent une progression légère depuis un an (et très forte depuis 2016 pour le cours de citoyenneté). Rappelons néanmoins que le cours philosophique qui globalement compte le plus grand nombre d'élèves reste le cours de religion catholique, grâce aux cohortes de l'enseignement libre catholique qui sont d'office inscrites au cours.

Les cours philosophiques sont confrontés à des critiques et des défis singuliers dans l'enseignement officiel. Les difficultés pratiques abondent, amplifiées par l'arrivée du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) qui complexifie un peu plus la donne. Relevons d'abord la difficulté d'organiser des horaires au sein de l'établissement, qui conduit parfois à organiser les groupes-classe en fonction des convictions de chacun. Les élèves de certaines écoles se retrouvent ainsi appartenir à des classes composées uniquement de musulmans, de seuls catholiques, ou encore des élèves qui suivent le cours de morale. Ce cas est moins fréquent dans le degré supérieur, où le panel d'options proposées aux élèves ne permet pas de telles séparations, qui sont en opposition complète à la mixité et à la neutralité prônées par ailleurs²¹. Le principe même du cloisonnement des élèves pose question, avec bien souvent « l'inconvénient de séparer les élèves non plus en fonction d'une conviction mais bien d'une identité ethno-culturelle »²².

La séparation des élèves conduirait à une cohabitation sans rencontre des différentes convictions philosophiques et religieuses, mais cette critique ne tient pas compte de la réalité de terrain et de la collaboration entre enseignants du cours. Notons encore que l'obligation de s'inscrire à l'un de ces cours conduit à afficher son appartenance religieuse, alors que « si une telle demande était formulée par une autre autorité publique ou par un employeur, elle serait jugée particulièrement intrusive et choquante »²³. À cela d'aucuns répondent que de proposer un panel riche et varié d'options philosophiques et religieuses à l'enfant et à sa famille est un gage de pluralisme, argument discutable car il n'est pas possible à l'élève de suivre en même temps tous ces cours. Le modèle semble en effet plus proche du communautarisme que d'un pluralisme réellement assumé.

« Enseignement. Le cours de citoyenneté a de plus en plus de succès », dans *La Libre Belgique*, samedi 1^{er} et dimanche 2 décembre 2018, en p. 17 du journal. Notons que ces chiffres peuvent varier très légèrement en fonction des sources mais que les proportions restent les mêmes.

²¹ C. SÄGESSER, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », p. 38-39.

²² *Ibid.*, p. 43. Sägesser relève encore que : « les élèves issus de familles musulmanes ou chrétiennes orthodoxes choisissent de préférence le cours qui correspond à leur milieu familial, sans que ce choix soit nécessairement basé sur un degré de conviction ou de pratique, comme cela semble être le cas pour le cours de religion catholique ».

²³ José-Luis WOLFS et Nathalie RAES, « Les cours de religion et de morale non-confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale », dans Jean LECLERCQ (éd.), *Morale et religion à l'école ? Changeons de paradigme* (Empreintes philosophiques 9), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 25.

Le caractère confessionnel des cours proposés est un autre point de crispation dans un environnement se revendiquant de la laïcité : est-ce bien le rôle de l'école publique que d'organiser des cours confessionnels ? La pédagogie de ces cours, mal connue du public et parfois mal comprise, est également remise en cause. Le cours de morale est le seul cours à relever de la Fédération Wallonie-Bruxelles et à bénéficier d'un cachet « officiel », tandis que les programmes des autres cours sont définis par les organes représentatifs des différents cultes, à savoir : les évêques diocésains, le conseil administratif du culte protestant, le Consistoire central israélite, l'Exécutif des musulmans de Belgique et le Métropolitain-Archevêque du Patriarcat de Constantinople ou son représentant²⁴. Le fait que l'inspection du cours de religion relève du chef de culte²⁵ suscite également la méfiance.

Le coût d'un tel système est prohibitif et conduit le politique à regarder d'un œil favorable la suppression à court ou moyen terme des cours philosophiques dans l'enseignement officiel. Le nombre de professeurs pour un seul cours est démultiplié, quand certains professeurs de religion juive, orthodoxe ou protestante se retrouvent parfois en face à face avec un unique élève pour l'année. Un sondage effectué par la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement officiel conduit en 2014 auprès de 2 810 personnes (61 % de parents, 36 % d'enseignants et 3 % de directeurs d'établissement)²⁶ révèle que 81 % des directeurs se disent favorables à la suppression des cours, probablement pour les questions de coût et de logistique occasionnées²⁷.

Il est à craindre que les difficultés rencontrées par la mise en œuvre des cours philosophiques ne servent un jour de prétexte pour les supprimer, surtout avec la récente mise en œuvre du cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Ceci d'autant plus que pour beaucoup, la religion relève du domaine de la vie privée et n'a pas sa place à l'école²⁸.

Notons encore que le choix du cours philosophique ne dépend pas uniquement de l'appartenance convictionnelle de l'élève ou de sa famille. Les motivations sont variées : « cela va de la tête du professeur, de la réputation du cours (on y travaille, on y discute ou on regarde des cassettes vidéo), de la présence de copains ou de

²⁴ Johanna DE VILLERS, « Cours "philo" stop ou encore ? Parents, enseignants et directeurs face aux cours de religion et de morale » (étude FAPEO 2014), Bruxelles, 2014, p. 9. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/DEF-Etude-2014-cours-philo.pdf> (consulté le 5 juin 2017).

²⁵ « Diocèse. Inspection ». Disponible en ligne à l'adresse : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=411> (consulté le 26 juin 2017).

²⁶ J. DE VILLERS, « Cours "philo" stop ou encore ? », p. 24.

²⁷ *Ibid.*, p. 30. Notons que du côté des parents, 54 % sont défavorables à la suppression des cours philosophiques, avec 55 % favorables à leur remplacement par une formation citoyenne, p. 31-32. Les enseignants sont plus mitigés, avec 50 % en faveur du remplacement des cours par une formation citoyenne. Il ne s'agit pas seulement ici des professeurs des cours philosophiques mais de tous les enseignants en général, représentés dans l'échantillon.

²⁸ *Ibid.*, p. 40.

copines et aussi, parfois, d'un désir d'ordre religieux plus ou moins explicite, plus ou moins bien exprimé »²⁹. Ce qui peut avoir pour conséquence, à des degrés divers, une certaine compétition entre les professeurs des cours philosophiques, à qui pourra « vendre » le cours le plus séduisant aux élèves de l'année suivante, avec pour corollaire une certaine présentation des matières, un certain type d'examen, parfois un contournement de ce qui pourrait poser difficulté au plus grand nombre.

Heureusement pour les cours philosophiques et les enseignants qui les dispensent, des arguments sont mis en avant pour leur conservation : ils sont « à l'image d'une société plurielle », « un espace d'expression pour les élèves », « un temps consacré aux savoir-être, à la réflexion sur soi et sur le sens de la vie, dans une école où le temps est surtout consacré aux savoir-faire », « une éducation morale indispensable », ils permettent « la transmission d'une identité et de valeurs religieuses »³⁰. Le fait de parler de religion à l'école permet d'avoir un regard sur ce qui est transmis aux élèves, ceci concernant plutôt les cours de religion islamique où les prédicateurs de mosquées ou de maisons de quartier sont craints plus encore³¹.

Le futur des cours philosophiques dans l'enseignement officiel est incertain, et il est bien difficile à l'heure d'écrire ces pages de prédire ce qui les attend. Le statut du cours de religion catholique dans l'enseignement libre semble plus assuré, du moins pour le moment.

Défis de l'enseignement libre catholique

Plus largement, les défis du cours de religion peuvent être reliés à ceux auxquels l'enseignement catholique est confronté, avec un premier défi majeur : quel statut pour le catholicisme au sein de l'école aujourd'hui ? Clarifions dès à présent la situation, avec la position de l'enseignement catholique dans le paysage scolaire belge francophone :

« L'enseignement catholique, en Belgique francophone, entend cependant mener son action éducative de "service public fonctionnel" dans une perspective de confessionnalité signifiante où l'Évangile garde sa saveur de "refus de l'option préférentielle pour les riches" et de mémorial de l'expérience de Dieu faite par Jésus de Nazareth. Il postule que chaque jeune puisse être progressivement amené, au long de sa scolarité, à se faire une opinion personnelle et fondée sur ses raisons de vivre et d'agir, au sein d'une école où chacun sera invité à ne pas taire sa conviction, à accepter

²⁹ Jean-Marie VIRLET, « L'Évangile dans l'école publique », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 380.

³⁰ J. DE VILLERS, « Cours "philo" stop ou encore ? », p. 50-55.

³¹ *Ibid.*, p. 58-59. Quoique... Je voudrais relever le témoignage direct d'une professeure de mathématique qui enseigne à Mouscron dans un établissement officiel et qui est très choquée par la situation. Dans cette école, un premier professeur de religion islamique était bien intégré, disait bonjour aux femmes « en faisant la bise », jusqu'à ce qu'un second arrive dans l'école et le lui reproche. De plus, pour épargner certaines sensibilités, le directeur de l'établissement a jugé bon de ne pas mettre de cochon dans la ferme éducative de l'école (Karima DATOUSSAÏD, 4 juin 2017).

l'échange, loin de tout prosélytisme et dans un très strict respect de la liberté de conscience. On perçoit bien ainsi au sein d'une école de la conviction où les chrétiens "seront au nombre des témoins brûlants" ce qui distingue cette attitude du devoir de neutralité auquel sont tenus les enseignants des réseaux officiels »³².

Les conséquences pour le cours de religion catholique sont les suivantes : contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement officiel, tous les élèves de l'établissement ont deux heures obligatoires de cours de religion catholique, qui exclut l'option catéchétique, celle-ci pouvant être relayée par la pastorale scolaire quand l'école en fait le choix. L'option d'une diversité en dialogue et d'un profond respect des convictions de chacun est au cœur du projet, tout en se vivant différemment de l'officiel et de ses propositions de cours philosophiques variés. Elle place d'emblée les jeunes dans un contexte pluraliste de fait.

Le document « Mission de l'école chrétienne », réédité en 2014, abonde en ce sens. Il reconnaît tout d'abord l'autonomie des réalités profanes, ce qui signifie que les convictions ou institutions religieuses ne décident pas de l'organisation des établissements scolaires, mais leur insufflent un esprit particulier, « un chemin de sagesse pour qu'il soit hospitalier à tous les humains »³³. Néanmoins, la référence forte à l'humanisme chrétien renvoie à une représentation bien spécifique de l'humain, qui se fonde sur « la reconnaissance que chaque être humain est éminemment digne et la conviction que chaque être humain est plus grand que lui-même »³⁴, s'inscrivant dès lors dans l'histoire des relations entre l'homme et Dieu et la perspective évangélique toujours à accomplir.

L'école catholique se doit d'œuvrer au développement de la personnalité tout entière de l'élève, qui doit être éveillé « aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles »³⁵, avec un travail de la raison, une éducation à l'autonomie et aux pratiques démocratiques, ainsi qu'à des aptitudes nécessaires à un futur professionnel. Mais si la dimension spirituelle est essentielle à l'être humain, alors l'annonce de la Bonne Nouvelle du Christ en même temps que la promotion des valeurs évangéliques, trésor commun à toute l'humanité mais éclairée d'un dessein bien spécifique, ont toutes deux leur place dans le projet d'établissement. Cette évangélisation est douce et respectueuse de la liberté convictionnelle de chacun, comme mentionné plus haut. En effet,

³² COMITÉ EUROPÉEN POUR L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (CEEC), « Information sur l'École Catholique en Europe », Bruxelles, 2008, p. 23. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://enseignement.catholique.be/ceec/wp/wp-content/themes/ceec/images/Information-sur-les-Ecoles-Catholiques-en-Europe-2008.pdf> (consulté le 23 mai 2017).

³³ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Mission de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique », Bruxelles, 2014, p. 6. Disponible en ligne à l'adresse : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf (consulté le 23 mai 2017).

³⁴ *Ibid.*, p. 7.

³⁵ *Ibid.*, p. 11.

« Le mot évangéliser peut avoir plusieurs sens. Ce peut être de faire entendre l'Évangile comme une parole de vie pour aujourd'hui par l'enseignement de la religion et par la proposition de la foi à ceux qui veulent la recevoir librement. Ce peut être faire œuvre de bonne nouvelle comme le fait celui qui fait œuvre d'émancipation de l'homme en le faisant grandir en humanité par le travail d'éducation. Ce ne peut pas être de faire violence à la liberté religieuse, ni d'embrigader dans la communauté chrétienne »³⁶.

Le cours de religion catholique tel que proposé, et ce pour tout réseau, répond à ces directives. Confessionnel, il introduit l'élève à la beauté du message chrétien et lui permet de comprendre de l'intérieur les contenus de foi, tout en l'introduisant à d'autres religions, sagesses et philosophies. L'apprentissage de l'éthique est également valorisé. Ainsi, par le cours de religion et l'esprit qui anime ses établissements, l'enseignement catholique « contribue à la construction de l'identité personnelle et à la capacité de donner du sens à sa vie, de manière adaptée aux différents âges des élèves »³⁷. Ceci en accord avec les directives de *Gravissimum Educationis*³⁸, même si le contexte n'est plus vraiment comparable et que l'appartenance chrétienne ne peut plus d'office être présumée, qu'il s'agisse du corps professoral ou du public des écoles catholiques, fait qui constitue un défi majeur pour l'enseignement catholique. De plus, une difficulté inhérente à l'usage du terme « évangéliser » est que celui-ci est souvent compris comme synonyme de propagande pour une Église donnée³⁹. Une attention toute spécifique à la communication est dès lors de mise lorsque la problématique est abordée pour le grand public.

À la multiplication des cours de religion dans le réseau officiel, l'enseignement catholique oppose l'apprentissage en commun de la pluralité des convictions, second défi de taille car l'accueil de la pluralité des convictions est un exercice d'équilibre périlleux entre relativisme et prosélytisme, entre tolérance et scepticisme⁴⁰. L'on pourrait certes s'interroger, et avec raison, sur la pertinence d'un cours de religion catholique dans une école bruxelloise à grande majorité musulmane, mais pour ces élèves aussi le cours propose des pistes intéressantes :

³⁶ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Mission de l'école chrétienne », p. 19.

³⁷ *Ibid.*, p. 22.

³⁸ « Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité en faisant en même temps croître cette créature nouvelle qu'ils sont devenus par le baptême, et finalement d'ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut de telle sorte que la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme, soit illuminée par la foi ». PAUL VI, « *Gravissimum Educationis*. Déclaration sur l'éducation chrétienne », Rome, 1965, p. 3. Disponible en ligne à l'adresse : http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii-decl_19651028_gravissimum-educationis_fr.html (consulté le 23 mai 2017). La question reste néanmoins : à quoi raccrocher cette « atmosphère » particulière, et surtout aujourd'hui quand il reste assez peu de catholiques dans l'école catholique elle-même ? Henri DERROITTE, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », dans *Revue théologique de Louvain* 45 (2014), p. 374.

³⁹ Gérard FOUREZ, « Valeurs chrétiennes ou valeurs communes. Les priorités d'un enseignement chrétien », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 421.

⁴⁰ H. DERROITTE, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », p. 387.

« Le cours initie les élèves de confession musulmane, entre autres, à un certain nombre de démarches leur permettant, à chacun, de s'affirmer comme sujet autonome, libre et responsable, et de prendre sa place dans la société. Et, par un heureux paradoxe, le cours de religion catholique peut être pour le jeune musulman l'occasion de mûrir dans sa foi et son rapport à l'islam peut s'en trouver éclairé »⁴¹.

L'éducation à la réflexion philosophique, la rencontre d'autres cultures et options de foi sont des prérequis indispensables à un rapport harmonieux à la pluralité : « notre société a donc besoin de personnes qui savent vivre avec des différences philosophiques, religieuses et culturelles, qui ne considèrent pas directement l'altérité comme menaçante mais bien plutôt comme une chance d'interrogation et d'enrichissement mutuels »⁴².

Pourrait-on dès lors dire que le but premier du cours de religion catholique proposé en Belgique francophone est de faire des jeunes chrétiens, de meilleurs chrétiens, des jeunes musulmans, de meilleurs musulmans, des jeunes athées, de meilleurs athées, avec une prise en charge personnelle de leur existence et des questions qui la traversent, une aptitude à l'autonomie et à la citoyenneté responsable ? En ce sens, le projet de l'enseignement catholique se veut une réponse au manque de sens et aux insuffisances de l'enseignement relevés plus haut dans le chapitre, mais cette réponse n'est pas perceptible par tous, loin s'en faut, ce qui constitue le troisième défi à prendre en compte.

En effet, nombreux sont ceux qui, dans le contexte ambiant, sécularisé et pluraliste, peinent à comprendre l'intérêt d'un cours confessionnel ou de revendications catholiques en termes d'enseignement, même si la qualité des écoles catholiques est majoritairement reconnue et qu'un accord existe sur les valeurs véhiculées, comprises en un sens général et déconnectées de leur ancrage chrétien. « Les questions abordées à partir d'un angle religieux sont devenues irrelevantes pour le travail éducatif »⁴³, même si la construction même du cours de religion présuppose que des corrélations puissent se faire entre foi et culture, foi et raison, foi et existence⁴⁴.

Enfin, les valeurs de l'école catholique entrent en tension avec une organisation européenne des apprentissages axée sur les demandes des sphères économiques, « idéaux finalement bien éloignés des valeurs évangéliques »⁴⁵, où la personne, au lieu d'être le souci premier et final en même temps, devient moyen pour des finalités

⁴¹ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire catholique », p. 14.

⁴² Lieven BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », conférence CEEC, Budapest, 19 octobre 2001, p. 8

⁴³ H. DERROITTE, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », p. 386.

⁴⁴ « 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 ». *Programme de religion catholique. Enseignement secondaire. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, Licap, 2003, p. 16.

⁴⁵ H. DERROITTE, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », p. 384.

dictées par les mécanismes qui la dépassent⁴⁶. La tentation est grande de subordonner l'enseignement aux diktats du marché et de l'efficacité⁴⁷. L'évolution de l'école semble pourtant aller en ce sens : elle se doit d'être efficace, professionnelle, elle doit rendre des comptes au politique. Mais surtout,

« Nous vivons un déplacement significatif des institutions : elles évoluent d'un rôle traditionnel d'institutions d'identification vers un fonctionnement de type prestataire de services. Ainsi la famille, l'école étaient porteurs de valeurs existentielles qui permettent de partager un sens de la vie. À ce titre, elles étaient sources d'identification. Aujourd'hui, l'école n'arrive plus à jouer ce rôle, notamment, en raison du pluralisme des références, du polythéisme des valeurs »⁴⁸.

Les valeurs politiques comme la citoyenneté ou l'égalité des droits entrent en conflit avec l'efficience, le rendement, la croissance revendiquées par l'économie, ou encore avec « l'élitisme de l'individualisme esthétique »⁴⁹. Les valeurs de la religion tantôt s'accordent, tantôt s'opposent aux valeurs prônées par les autres domaines.

La question de fond que nous devons poser à toute école de ce siècle est la suivante : à quoi sert-elle ? Doit-elle aujourd'hui pallier les parents ? Le politique, pour former de bons citoyens ? Doit-elle former aux métiers d'avenir, avec le risque de se soumettre au monde de l'entreprise ? Pour reprendre une terminologie chère à Ladrière⁵⁰, l'école ne peut se cantonner au rationnel, elle doit également faire place au raisonnable, lequel pose la question de la signification du rationnel et en assoit les finalités : nous ne pouvons pas nous soustraire aux questions de sens et l'école doit former aux deux domaines, sans subordonner le second au premier. C'est ainsi, et seulement ainsi, qu'elle conservera son autonomie. Une école inspirée ne peut se réduire à cultiver le positivisme, il lui est impératif de proposer d'autres directions.

⁴⁶ Déjà en 1995 était soulevée la problématique d'« une formation globale "du berceau au tombeau" marquée par les valeurs d'adaptation aux besoins de l'entreprise et par la foi à la technologie moderne spécialement au "multimédia" », incontournable aujourd'hui. Jean-Paul LAURENT, « École chrétienne ? Dis-moi quel est ton projet de société ! », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 391.

⁴⁷ Lieven BOEVE, « The Identity of a Catholic University in Post-Christian European Societies. Four Models », dans *Louvain Studies* 31 (2006), p. 238-258 : les recteurs et administrateurs de nombreuses universités ont déjà protesté contre l'évaluation unilatérale de l'éducation par les marchés, avec une volonté de soumettre celles-ci aux lois de l'offre et de la demande, de la production et de la consommation, des coûts et bénéfices. Le risque de la soumission du monde éducatif aux demandes des marchés est réel.

⁴⁸ Marcel VILLERS, « Penser l'école catholique », dans Henri DERROITTE, Jean-Paul LAURENT et Gilles ROUTHIER (éds), *Un christianisme infiniment précieux. Mélanges de théologie pratique offerts au père André Fossion* (Théologies pratiques), Namur/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2015, p. 278.

⁴⁹ Nathalie HEINICH, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, citée par J. DE MUNCK (éd.), *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle*, p. 7.

⁵⁰ Jean LADRIÈRE, « Le rationnel et le raisonnable », dans Edgar MORIN (éd.), *Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin. Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances. Paris, du 16 au 18 mars 1998*, Paris, Seuil, 1999, p. 403-419.

Le cardinal Danneels a jadis illustré la position de l'enseignement catholique par la jolie métaphore d'une maison⁵¹ : une institution chrétienne serait comparable à une maison composée de quatre pièces, ouvertes l'une sur l'autre, où la circulation est aisée, que l'on peut choisir d'habiter à différents moments ou tous ensemble, où l'on se sent bien. La première chambre abrite des services de grande qualité rendus à la société, à l'humain. La seconde pièce accueille les valeurs et l'éthique proposées par l'institution ; la troisième une vision du monde et de l'homme qui soit pleine de sens et qui fasse vivre l'institution. Enfin, la dernière propose la bonne nouvelle annoncée par Jésus-Christ et les valeurs évangéliques qui donnent le ton aux trois autres pièces. Si l'on retire ou ferme une pièce, la structure ne tient plus. Mais il semble qu'aujourd'hui le contenu de la quatrième pièce ne soit plus directement perceptible et que la vision véhiculée par les seconde et troisième chambres entre en conflit direct avec les grandes tendances contemporaines de l'économie et du consumérisme. L'équilibre de la maison semble en tout cas bien précaire.

Pour synthétiser ce passage, nous pourrions rappeler les grands défis résumés trop brièvement ici sous forme de questions :

« Comment faire valoir une identité confessante dans la plus grande pluralité ? Comment justifier d'une parole chrétienne dans un service éducatif que les États et les acteurs de la société civile assurent par ailleurs et financent largement ? Est-il nécessaire et opportun d'accompagner la formation chrétienne des jeunes au-delà de la seule sphère privée familiale ? Comment justifier, d'un point de vue sociétal, éducationnel et citoyen, un apport original et bénéfique d'écoles chrétiennes »⁵² ?

Là sont les défis auxquels est confronté l'enseignement catholique. La pertinence du cours de religion catholique y est intimement liée, car les mêmes questions peuvent lui être posées.

Mais le cours lui-même est confronté à des défis, et de taille, même s'ils semblent plus prosaïques mais qui sont intimement mêlés au quotidien du cours. La motivation en est un premier, qui pose la question de la pertinence d'un travail du sens en lien avec la culture et la foi chrétienne deux heures par semaine, durant toute la scolarité de l'enfant, dans un groupe qu'il n'a pas choisi et avec lequel il ne se sent peut-être pas du tout en confiance, avec un enseignant imposé par l'école⁵³. L'âge de l'enfant est à interroger de même : les thématiques du *Programme*, comme la souffrance, le rapport à la mort, la destinée, la politique et la justice sociale concernent-elles tous les enfants, et de quelle façon à douze ans, à seize ans ? « Ne serait-ce pas plutôt des

⁵¹ Godfried DANNEELS, « Laïcs engagés dans les organisations chrétiennes au sein d'un monde en mutation », dans *Actes de la journée de réflexion du Groupe de Concertation des organisations chrétiennes* (26 avril 1988), p. 35-36, cité par Étienne FLORKIN, « Mission de l'école chrétienne : accents nouveaux », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 407-408.

⁵² H. DERROITTE, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », p. 388.

⁵³ H. DERROITTE, « La recherche de sens au cours de religion catholique », p. 82.

questionnements de jeunes adultes, voire les interrogations ruminées par les plus lucides seulement des citoyens adultes de ce pays »⁵⁴ ?

Ne serait-ce pas non plus aux autres cours à travailler les questions de sens ? Pourquoi réserver celles-ci au cours de religion ? Nous verrons plus loin que de nombreux élèves estiment que ces questions sont transversales. Le cours de religion devrait peut-être avoir pour tâche d'essentiellement parler du religieux, mais surviennent alors les questions suivantes : quel équilibre entre la place des autres religions et celle du christianisme ? Quelle place pour la pluralité des convictions dans le cours ? « Si l'objectif est de confronter des points de vue pour que l'élève choisisse ensuite librement sa voie, mieux vaudrait que les tenants de chaque position confrontée puissent eux-mêmes exposer leurs vues »⁵⁵, ou alors opter pour un cours d'introduction aux religions et sagesse du monde, donné d'un point de vue extérieur à la religion et considéré comme neutre. De plus, la pluralité travaillée au cours de religion est une « pluralité sous contrôle »⁵⁶ : le christianisme conserve une position prédominante.

Enfin, un dernier défi, qui sera aussi celui de cette thèse, est l'équilibre entre sens construit et sens reçu⁵⁷, entre la recherche existentielle alliée à la liberté du jeune et la découverte du fait chrétien, devant lequel il appartient au jeune de se situer. C'est là la question délicate des rapports entre transmission et construction de sens, dont traiteront en profondeur les chapitres à venir.

Un programme qui prône le sens

Les apprentissages

« Apprendre, c'est produire du sens »⁵⁸. On peut dire qu'une séquence d'apprentissage est efficace quand elle est parvenue à rendre une expérience, une façon de se relier à l'environnement ou à soi-même explicite pour l'apprenant, que celui-ci se soit approprié l'interprétation nouvelle, l'ait mémorisée, validée et y accorde ses actes⁵⁹. Jack Mezirow ajoute que d'ordinaire, nous attribuons un sens déjà connu à une expérience nouvelle en fonction de présupposés établis, élargissant le sceptre d'une interprétation existante mais sans forcément créer du neuf. Mais il existe certains modes d'apprentissages à l'occasion desquels nous parvenons à interpréter une

⁵⁴ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 66.

⁵⁵ H. DERROITTE, « La recherche de sens au cours de religion catholique », p. 83.

⁵⁶ H. DERROITTE, « Cours de religion catholique et pluralité religieuse », p. 60.

⁵⁷ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 67.

⁵⁸ Jack MEZIRROW, *Penser son expérience. Développer l'autoformation* (Pédagogie/formation), Lyon, Chronique sociale, 2001, p. 30.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 31.

expérience « à partir d'un nouvel ensemble d'anticipations, attribuant ainsi à l'expérience passée un sens nouveau et une perspective nouvelle »⁶⁰.

Dans un article de synthèse sur l'apprentissage transformationnel, Mezirow relève quatre modes de créer du sens, identifiés par Bruner en 1986⁶¹, que nous pouvons relier aux catégories du sens de notre troisième chapitre. Le premier mode consiste à établir, structurer et entretenir l'intersubjectivité, pour faire sens de la relation à autrui. Le second est de connecter des événements, des paroles, des comportements à une action examinée, ce qui est proche d'une recherche de cohérence. Le troisième mode vise un contexte normatif, le sens en lien aux obligations, normes et critères de conformité ainsi qu'aux écarts observés par rapport à ces normes – lieu du clos bergsonien qui pose des limites et des contraintes. Le quatrième lieu renvoie à la syntaxe, aux règles de logique et d'inférence, à ce qui touche notre analyse de la philosophie du langage. Mais pour Mezirow, la liste de Bruner est incomplète. Une cinquième façon de faire sens est de devenir conscient de ses propres représentations et présupposés implicites, et de juger de leur pertinence dans notre façon d'interpréter la réalité. Cette façon d'appréhender le sens émergerait à la fin de l'adolescence, lorsque les élèves entrent dans le troisième degré du secondaire.

D'une certaine façon, le cours de religion encourage une transformation similaire en son public : que chaque jeune apprenne à trouver plus de sens, voire un surplus de sens, au monde qui le voit grandir, à prendre conscience des idées et des préjugés qui le façonnent pour ensuite élargir ses perspectives dans la rencontre avec de grands penseurs, des courants spirituels, les religions, ou simplement avec ses congénères en classe. En effet :

« L'apprentissage transformationnel se réfère aux processus par lesquels nous transformons nos cadres de référence, auparavant considérés comme allant de soi (nos perspectives sur le sens, nos automatismes, notre mentalité) pour les rendre plus inclusifs, ouverts, émotionnellement capables de changement et réflexifs afin qu'ils puissent générer des idées et des convictions qui s'avèreront plus vrais, plus justifiés pour guider notre agir »⁶².

La question du sens est intimement liée à celle de la motivation : si les élèves ne perçoivent pas de sens, comment susciter leur intérêt⁶³ ? Mais aussi, comment ne pas dérapier par un excès de sens, de liens entre des choses qui *a priori* n'en ont pas entre

⁶⁰ J. MEZIROW, *Penser son expérience*, p. 31.

⁶¹ Les points relevés dans ce paragraphe se retrouvent chez Jack MEZIROW, « Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory », dans Jack MEZIROW *et al.*, *Learning as Transformation*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, p. 4. L'article auquel il se réfère est le suivant : Jérôme BRUNER, « Frames for Thinking. Ways of Making Meaning », dans David OLSON et Nancy TORRANCE (éds), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 95.

⁶² J. MEZIROW, « Learning to Think Like an Adult », p. 7-8.

⁶³ Gérard DE VECCHI et Nicole CARMONA-MAGNALDI, *Faire construire des savoirs* (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches), Paris, Hachette Éducation, 1996, p. 11.

elles ? Le fait du sens peut être associé au plaisir lié à l'activité proposée, qui dans l'idéal viendrait transformer en profondeur la vie de la personne, mais pas forcément parce qu'elle se voudrait ludique ou introspective, l'effort porteur de fruits motive de même : « ce déplacement du plaisir, de l'activité vers le dépassement de soi, est une piste précieuse à explorer pour l'enseignant »⁶⁴. Le sens peut donc se loger dans la formulation de l'activité ou dans la thématique proposée, mais aussi dans la satisfaction du travail accompli et réussi. Il peut également viser des compétences pour aujourd'hui ou pour l'avenir, répondre à un questionnement ou un projet personnel de l'apprenant, rencontrer des objectifs clairement énoncés. Le travail de sens en classe est complexe et il importe d'examiner comment le cours de religion se propose d'y répondre.

Le programme

Le *Programme* du cours de religion stipule que les jeunes sont en quête de sens et que le cours peut répondre à ces attentes. Un avertissement, avant de creuser nous-mêmes ce postulat : les rédacteurs du programme font eux-mêmes partie d'un milieu qui s'interroge sur le sens, de par la jonction entre leur appartenance catholique et le travail qu'ils mènent, ce qui peut conduire à des conclusions erronées basées sur la perception qu'ils ont de leur environnement, où l'on soulève probablement plus ces questions que dans d'autres milieux⁶⁵. Il est possible que le questionnement de sens ne soit pas aussi généralisé qu'entendu dans le programme, néanmoins, ce n'est pas parce que les élèves déclarent leur manque d'intérêt pour ces questions qu'il ne faut pas tenter de les y éveiller.

Autres questions fondamentales : « alors que le contexte scolaire empêche de présupposer la foi des élèves, en quoi autorise-t-il plutôt à un éveil à la recherche de sens »⁶⁶ ? En quoi l'école peut-elle se revendiquer d'une telle démarche, qui ne relève pas tant de l'évaluation de compétences que d'un accompagnement sur un chemin de vie ? Et encore : est-il certain que l'appel aux différentes traditions religieuses – dont

⁶⁴ G. DE VECCHI et N. CARMONA-MAGNALDI, *Faire construire des savoirs*, p. 13. En ce sens, j'avais mis mes élèves au travail, lorsque j'étais professeur de religion, sur un texte inspiré de Ladrière qui traitait d'épistémologie. Seuls les élèves de « math 8 » y ont spontanément vu un sens, tandis que les autres se sont évertués à en comprendre la signification. Par contre, quand je leur ai dit que c'était une matière compliquée du baccalauréat en philosophie et que je les ai félicités, après m'être assurée que tous avaient compris le texte, le sentiment de fierté presque jubilatoire qui a animé le groupe démontrait qu'à ce moment-là, l'activité avait pris sens pour tous.

⁶⁵ Scott LILIENFELD, Stephen LYNN *et al.*, *50 Great Myths of Popular Psychology. Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2009, p. 251 : « Si nous sommes essentiellement exposés à un même groupe de gens (par exemple les malades mentaux) dans notre domaine de recherche, notre perception de la prévalence de certaines caractéristiques humaines générales sera souvent biaisée ».

⁶⁶ H. DERROITTE, « Une nouvelle introduction au Programme du cours de religion en Belgique francophone », p. 68. La question suivante est également posée par Henri Derroitte à la suite de la première.

la tradition chrétienne, présentée de manière confessionnelle donc située, répond aux demandes de sens des jeunes d'aujourd'hui ? Les partisans d'une neutralité toute englobante en doutent certainement, pour qui mieux vaut reconduire sereinement le religieux dans la sphère privée⁶⁷.

En tout cas, le *Programme*, tel qu'il est conçu à l'heure d'écrire ces lignes, met la question du sens au cœur de ses préoccupations. Le terme, comme déjà relevé dans le second chapitre, apparaît 104 fois dans les 165 pages de l'ouvrage⁶⁸. Nous allons le parcourir brièvement pour en relever les occurrences et voir à quoi le terme est associé. Il est également possible de relier chacun de ces points aux grands thèmes du sens développés dans le troisième chapitre, auxquels nous pourrions nous référer au fur et à mesure de l'exposé.

Le mot « sens » est relié à la dynamique de la proposition de foi, « qui apporte sens et réponse aux interrogations profondes de la personne humaine »⁶⁹, réponse à une demande de sens ultime.

Le cours de religion rencontre les objectifs du décret « Missions » « en permettant de penser et de travailler avec rigueur des problématiques aux enjeux porteurs de sens pour l'existence »⁷⁰, objectifs qui, rappelons-le, visent à promouvoir « la confiance en soi et le développement de la personne de chaque élève », l'acquisition de savoirs et compétences, la croissance de citoyens responsables et des « chances égales d'émancipation sociale »⁷¹. Le sens rejoint ici l'histoire personnelle et l'identité narrative de chaque élève dans sa croissance et sa prise progressive d'autonomie.

Le sens est lié à la pédagogie des compétences, qui fournit « des langages qui donnent sens aux savoirs et apprennent à acquérir progressivement des savoir-faire et des attitudes »⁷². Nous sommes ici dans une approche plus techniciste du sens, que nous pourrions lier au travail du sens – et de la langue – de la philosophie du langage, qui vise aussi la cohérence, l'usage de certaines habiletés de pensée qui permettent de décoder le réel et le symbolique, de faire le lien entre le discours et les choses.

Deux des trois finalités du cours sont liées au sens. Il s'agit de « favoriser la croissance en humanité des élèves en les confrontant, par le biais de la question du sens, à l'événement Jésus-Christ », le sens étant chemin qui conduit à découvrir le cœur

⁶⁷ Jean LECLERCQ, « Des cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque », dans J. LECLERCQ (éd.), *Morale et religion à l'école ? Changeons de paradigme*, p. 72.

⁶⁸ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 59.

⁶⁹ *Programme de religion catholique*, p. 9.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁷¹ « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », art. 6, Lois 21557, 24 juillet 1997, p. 4. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_024.pdf (consulté le 7 mai 2019).

⁷² *Programme de religion catholique*, p. 15.

même du christianisme, tout en étant le moyen qui permet d'appréhender les grandes questions existentielles. L'on visera dès lors, avec la seconde finalité du cours, à « rechercher et construire du sens pour comprendre à la lumière de la foi chrétienne les grandes problématiques humaines »⁷³. Ici, deux mouvements sont à relever, qui ne peuvent être identifiés l'un à l'autre : le sens se construit et la pertinence du sens de la foi chrétienne se vérifie⁷⁴. Ces mouvements sont similaires à ceux dégagés pour la première finalité. Le sens comme chemin d'existence et voie vers l'ultime est relevé ici.

La question du sens « permet de préciser une des cinq compétences terminales (la quatrième), mais il est juste de dire qu'il conditionne aussi les quatre autres »⁷⁵. L'arbre du programme lui-même comporte en son centre cette compétence : *Construire du sens*, à l'intersection des trois compétences terminales qui permettent l'élaboration du cours⁷⁶. La dynamique de la construction de sens est développée dans les pages suivantes, pour conclure ainsi :

« Ainsi, dans un mouvement de confrontation, d'interpellation et de dialogue entre culture et foi chrétienne, dans une dynamique de questionnement résolument ouvert, surgit du sens éprouvé comme chemin de croissance et de structuration : sens construit, mais aussi, pour les chrétiens, sens reçu comme un don et une promesse, sens éclairant, de manière spécifique, les grandes questions de l'existence »⁷⁷.

Le détail des compétences terminales précise encore que tant la question d'existence que la synthèse se doivent d'être porteuses de sens, la première en étant « proche de la réalité, porteuse de sens et signifiante pour les élèves »⁷⁸, la seconde en articulant « existence, apports culturels et ressources de la foi chrétienne dans leur interpellation et fécondation mutuelles, dans la perspective d'une appropriation personnelle pertinente et argumentée »⁷⁹.

La description des compétences disciplinaires fait de même appel au sens. La première compétence disciplinaire, *Lire et analyser les textes bibliques*, parle du sens du texte, de l'importance de resituer le sens que pouvaient alors avoir les images et

⁷³ *Programme de religion catholique*, p. 16-17.

⁷⁴ Ou formulé autrement : « La logique de la démarche proposée par le Programme fait de la rencontre entre l'homme et Dieu le résultat d'une construction, d'une démarche progressive d'élaboration de sens. Mais elle fait en même temps du sens un don et une promesse reçue. Cette seconde démarche est plutôt de l'ordre de la reconnaissance que de la construction, de la grâce offerte davantage que l'effort fourni. Certes, dans la recherche de la vérité, la voie naturelle et la voie révélée ne peuvent se contredire [...] Mais il y a un mouvement qui croit que la recherche humaine de vérité étant sans fin, la foi chrétienne lui vient en aide en lui permettant, par grâce, de voir aboutir cette recherche en participant au mystère du Christ ». Henri DERROITTE, « La prise en compte du pluralisme religieux au cours de religion catholique en Belgique francophone », dans A. JOIN-LAMBERT (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, p. 71.

⁷⁵ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 60.

⁷⁶ *Programme de religion catholique*, p. 18.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 21.

⁷⁹ *Id.*

les mots utilisés, mais aussi du travail du sens effectué par les analyses sémiotiques et structurales. La troisième compétence disciplinaire, *Pratiquer l'analyse historique*, demande de travailler le sens des événements, tandis que la quatrième, *Interroger et se laisser interroger par les sciences humaines*, insiste sur la nécessaire articulation entre sciences et éthique pour répondre aux questions sur le sens de la vie. La septième compétence disciplinaire, *Expliciter le sens des symboles et des rites*, insiste sur la nécessité de percevoir le sens des rites et des symboles tant profanes que religieux. Enfin, la dixième compétence disciplinaire, *explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique*, demande de dégager le sens des œuvres travaillées à l'aide de grilles ou méthodes appropriées⁸⁰. La question se pose néanmoins de ce qu'est véritablement une compétence religieuse, qui soit distincte de la foi et que l'élève pourra plus tard mobiliser dans son parcours de vie – ce qui pose la question de la motivation des élèves du cours⁸¹ : si eux-mêmes ne sont pas engagés dans une démarche de croyant ou une approche spirituelle des grandes questions de la vie, qu'est-ce qui peut capter leur intérêt à raison de deux heures par semaine pendant toute leur adolescence ?

Notons que ces compétences disciplinaires relèvent moins de la discipline référée, qu'il s'agisse de l'exégèse biblique, de la philosophie ou de l'histoire, qu'issues d'une volonté de « faire de la démarche de la recherche religieuse un questionnement de sens ouvert à toutes les dimensions de la recherche en sciences humaines »⁸². Le sens jaillirait bien de l'intersection de ces disciplines, comme le suggère l'arbre du programme.

Le glossaire des mots techniques reprend explicitement le terme du sens⁸³. La définition donnée peut nous aider à comprendre plus clairement encore ce que le *Programme* entend par « sens » :

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

- D'une part, pour que la vie acquière du sens, il est nécessaire que des propositions soient faites (documents divers, témoins, etc.). Ces propositions indiquent un choix d'orientation pouvant prendre la forme d'intuition ou de direction réfléchie. Pour le chrétien, la personne de Jésus-Christ et son message relu en Église constituent une proposition spécifique ;
- D'autre part, chacun est acteur de son propre développement. Chacun construit le sens de sa vie en l'appliquant d'abord à des projets particuliers. Intégrant des connaissances

⁸⁰ Ces différents points se retrouvent aux p. 22-30 du *Programme de religion catholique*.

⁸¹ H. DERROITTE, « Une nouvelle introduction au Programme du cours de religion en Belgique francophone », p. 71.

⁸² *Ibid.*, p. 73.

⁸³ H. DERROITTE, *Donner cours de religion catholique*, p. 60.

et les leçons de l'expérience, chacun est appelé à construire un projet plus global donnant à l'existence plus de cohérence et d'unité. Pour le chrétien, ce projet, relu dans la foi, se construit dans une dynamique de filiation et de fraternité »⁸⁴.

Don et réception s'accordent, tandis que construction et action vont de concert. Nous retrouvons l'articulation entre le construire et le transmettre chère à ce projet de thèse. Il semble que le *Programme* se veuille articuler harmonieusement ces deux dimensions du sens, entre l'approche existentielle associée à l'effort de construction d'un sens en commun et pour soi, et la proposition chrétienne, révélation offerte devant laquelle il appartient à chacun de se situer.

Notons encore que d'autres définitions du glossaire font appel au sens. Par exemple, les réalités d'existence, qui sont « les événements et les réalités de la vie personnelle ou sociale qui tissent l'existence humaine (ex. le mal, le bonheur, la violence, etc.). Ces réalités d'existence ouvrent un questionnement existentiel ; elles sont ainsi le lieu où se posent les questions de sens »⁸⁵ ; mais également le symbole, porteur de significations profondes, ou la valeur, mot qui « désigne une situation, une action ou une chose auxquelles on accorde du prix car on estime que par sa présence et sa mise en œuvre, la vie est plus belle et plus viable, plus épanouissante, plus chargée de sens »⁸⁶.

Ce relevé n'est pas exhaustif et ne rend pas compte des 104 occurrences du terme, néanmoins les significations accolées se retrouvent dans ce qui a été relevé ici et déploient la richesse du travail de sens requis par le programme.

Henri Derroitte, dans une conférence de 2014⁸⁷, reprend sept traits de la recherche de sens et leurs implications pour le cours de religion qu'il est intéressant de relever ici. Ces caractéristiques de la quête de sens sont intimement liées à la structure du programme.

La première est le postulat mentionné à l'orée de cette section : la démarche de sens concerne tous les humains. Ce qui implique que toute la classe est concernée et que les questions d'existence doivent réveiller chez chaque élève un questionnement sur le sens ou le non-sens de la problématique soulevée. Les catégories d'existence relevées dans la section épistémologique sont essentielles ici : l'utile, la valeur, les raisons, la non-contradiction, la cohérence, l'action, mais aussi l'élaboration d'un récit qui ferait sens.

⁸⁴ *Programme de religion catholique*, p. 41.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 40.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 42.

⁸⁷ Conférence dispensée le 12 novembre 2014 lors d'une journée d'étude du CRIPEDIS à destination de l'ensemble des enseignants du secondaire. La journée a fait l'objet de la publication suivante, déjà mentionnée en ces pages : J.-L. DUFAYS, M. DE KESEL *et al.*, *Donner du sens aux savoirs*.

Le second trait est formulé ainsi : « rechercher du sens est une démarche qui cherche à connaître, à analyser et à interpréter les rapports existentiels, culturels, religieux et philosophiques en lien avec un enjeu vital »⁸⁸ et insiste sur la rigueur et l'exigence appliquées aux différentes étapes du cours, dans la réception et le traitement des informations ou l'articulation, voire la cohérence des données entre elles. En effet,

« Les religions font partie du patrimoine culturel de l'humanité. Comme objet ethnologique, en dehors de toute visée prosélyte, elles méritent l'attention et la bienveillance que l'on doit au phénomène humain dans la variété de ses manifestations. Bien entendu, cette étude des religions comme faisant partie du patrimoine de l'humanité devra être menée avec l'exigence de sérieux intellectuel et de rigueur scientifique qui sied à une formation scolaire »⁸⁹.

Rappelons qu'il s'agit non seulement de respecter l'objet d'étude dans sa valeur et sa complexité, mais aussi de faire honneur à l'intelligence de son public et de prendre au sérieux sa capacité à aborder des questions complexes. Le sens se loge dans le sérieux avec lequel la pédagogie du cours est mise en place. Quant à l'enjeu vital, c'est la question si intimement liée à l'existence qu'elle se doit de concerner tous les élèves, qu'il s'agisse de la mort, du rapport au corps ou à autrui, de la possibilité de justice en ce monde ou des finalités ultimes que nous donnerons à nos vies ici-bas et au-delà.

Le troisième trait de la recherche de sens insiste sur la réfutation de l'absurde, du non-sens, de la fatalité. La démarche du cours de religion en prend le contre-pied pour proposer à l'élève un surplus de sens, une possibilité d'épanouissement, voire d'accomplissement, avec des clés qui lui permettront de garder ce cap tout au long de son existence. Le cours de religion vise la croissance en humanité de chaque élève et lui propose « le trésor des religions comme une ressource disponible pour penser et pour vivre »⁹⁰, mais aussi pour aborder et pourquoi pas tenter de répondre aux grandes problématiques contemporaines soulevées par la mondialisation, les mondes en ligne, la relation à l'environnement et aux animaux non humains, entre autres.

La quatrième proposition indique qu'une quête de sens se doit d'ouvrir à des interprétations polysémiques. Le cours de religion met cela en œuvre en articulant les différentes sphères culturelles et religieuses proposées par le *Programme*, en faisant dialoguer les grands courants de la philosophie, les traditions de sagesse, les religions du monde, les sciences humaines et la tradition chrétienne. Cette démarche est représentée par les feuillages de l'arbre symbole de la construction du cours. Mais rechercher du sens, c'est également laisser jaillir un sens nouveau, inattendu – en voilà le cinquième trait, proche de la notion d'événement comme émergence de la

⁸⁸ Henri DERROITTE, « La recherche de sens au cours de religion catholique », dans J.-L. DUFAYS, M. DE KESEL *et al.*, *Donner du sens aux savoirs*, p. 80.

⁸⁹ A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 202.

⁹⁰ André FOSSION, « Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux », dans A. JOIN-LAMBERT (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle*, p. 20.

nouveauté. C'est là qu'interviennent les intersections entre les cercles ou feuillages de l'arbre, les lieux de croisement et de rencontre entre disciplines qui permettent la surprise avec l'apparition d'un sens nouveau.

Le sixième trait de la quête de sens, c'est éviter une vision fondamentaliste ou mythique de l'univers, mais aussi ne pas « faire de Dieu le fonctionnaire du sens. Comme s'il était l'ultime et unique clé du sens »⁹¹, instrumentalisant Dieu au service d'une démonstration de foi bancaire qui dessert tant la religion et la démarche de foi que l'intelligence des élèves. Le cours de religion au contraire veut rendre compte de la pertinence et de la richesse du message évangélique et de sa tradition en lien avec les situations concrètes de femmes et d'hommes vivant dans ce monde-ci, en phase avec les questions et la science de leur temps.

Enfin, rechercher du sens, c'est accepter de prendre ses responsabilités : « Le cours de religion réussit quand il y a dévolution, c'est-à-dire quand les élèves se rendent compte que les enjeux existentiels sont les leurs et qu'ils sont disposés à croiser le récit de leur vie avec d'autres et avec les récits évangéliques »⁹². Cette prise de responsabilité commence par l'appropriation des contenus et découvertes du cours, intégration qui à terme peut se manifester dans l'action, la première action étant de communiquer à ce propos, objet de la cinquième compétence terminale, avec l'espoir que ces compétences acquises soient mobilisées dans la vie personnelle de l'élève dans un développement plénier de ses capacités cognitives, affectives et son rapport à une action qui unifie et donne cohérence à sa vie.

Au vu de cette brève analyse, nous pouvons affirmer sans crainte qu'un des soucis majeurs du programme du cours de religion catholique est bien de travailler les questions de sens, et qu'à tout moment de la démarche l'élève puisse recourir aux ressources de sens dispensées par le cours. C'est bien là la visée des concepteurs du *Programme*, il importera dès lors d'en interroger la réception auprès des jeunes et des enseignants.

Acteurs du cours

Sens et élèves

Nous voudrions brièvement présenter dans cette section l'enquête menée par le CRER auprès de 1 644 élèves du cours de religion catholique en 2015, qui nous permettra de mieux saisir les rapports des jeunes générations aux questions de sens et à leur cours de religion. La majorité des élèves interrogés avaient entre 17 et 19 ans lorsqu'ils ont répondu au questionnaire, avec plus de huit élèves sur dix en cinquième ou en rhéto. Les deux réseaux d'enseignement sont représentés, avec une nette

⁹¹ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 9.

⁹² Henri DERROITTE, « La recherche de sens au cours de religion catholique », p. 81.

prépondérance du réseau libre à raison de 85 % des répondants. La proportionnalité n'est donc pas représentative de la fréquentation des écoles en Belgique francophone, cependant le nombre d'élèves ayant rempli le questionnaire est suffisamment conséquent que pour être pleinement pertinent. L'enquête, divisée en quatre parties, abordait les questions du sens, en lien avec ce travail de recherche, mais aussi le thème des représentations religieuses des élèves, du cours de religion lui-même et de la pluralité culturelle et religieuse telle que vécue par les jeunes aujourd'hui.

Le cours de religion vu par les élèves

L'enquête du CRER a proposé aux élèves, à travers une série de questions, d'évaluer leur cours de religion en exprimant leurs attentes, leurs craintes et leurs représentations du cours lui-même. Il importe de se pencher un instant sur ces résultats.

Examinons un instant l'attrait du cours de religion catholique. Interrogés pour savoir ce qu'ils décideraient si le cours devenait facultatif, un quart des élèves continuerait à fréquenter le cours, un tiers des jeunes se déferaient de tout cours philosophique⁹³ et 19 % s'inscriraient à un autre cours de religion ou de morale. Notons que ces pourcentages varient grandement si l'on distingue les réseaux. Les élèves du Libre sont 21,44 % à déclarer qu'ils s'inscriraient à un autre cours tandis que seuls 5,88 % des élèves de l'Officiel en feraient de même. De plus, 37,65 % des jeunes de l'Officiel feraient le choix de conserver le cours actuel, contre 22,74 % des jeunes du Libre. Il est certain que les élèves de l'enseignement officiel ont déjà fait le choix d'un cours qui corresponde à leurs convictions philosophiques et religieuses, la nécessité d'en changer se faisant alors moins grande. Relevons enfin que même si l'option de supprimer tout cours philosophique de leur programme est celle que les élèves ont le plus cochée, il convient de constater que lorsque nous cumulons les pourcentages, une majorité conserverait un cours philosophique⁹⁴.

Il est intéressant de se pencher sur le type de cours de religion qui aurait le plus de succès auprès des élèves et l'enquête questionne les adolescents sur ce qu'ils considèrent comme un cours de religion idéal. Les items favoris des élèves sont, dans l'ordre de préférence, les suivants⁹⁵ : le cours de religion idéal les aide à comprendre

⁹³ Parmi eux, combien se déferaient du cours pour des motivations extrinsèques (alléger leur horaire et leur charge de travail), par rapport à ceux qui sont réellement motivés par des raisons intrinsèques (manque de sens du cours, absence d'intérêt pour les questions travaillées). Il est probable que les 30 % d'élèves qui n'y trouvent pas de sens composeraient la grande majorité de ceux qui ne souhaiteraient pas s'y réinscrire. D. DU VAL D'EPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 29 et p. 33.

⁹⁴ Henri DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », dans H. DERROITTE et D. DU VAL D'EPRÉMESNIL (éds), *Un cours de religion pour quoi*, p. 96. Mais posons-nous un instant la question suivante : qu'auraient répondu les jeunes si on leur avait demandé s'ils étaient pour la suppression de leur cours de math ou de néerlandais ? Combien auraient approuvé ?

⁹⁵ Nous regroupons ici les réponses « tout à fait d'accord » et « d'accord » avec la proposition énoncée pour plus de lisibilité. Notons que dans l'addition des résultats il faut inclure en moyenne

ce que les religions signifient, pour 46,33 % d'entre eux. Il donne aux élèves une image objective des religions du monde et les invite à discuter de questions religieuses, avec respectivement 41,8 % et 41,44 % des suffrages. Il favorise la compréhension des problèmes de société pour 39,93 % des jeunes. Enfin, pour 39,37 % d'entre eux, il se doit d'aider les élèves dans leur recherche pour donner du sens et une direction à leur vie. Ce qui est rassurant, c'est que pour trois quarts des jeunes interrogés, le cours de religion aborde effectivement les questions de sens⁹⁶. Par contre, les propositions qui rencontrent un désaccord marqué seraient indicatrices d'un cours de religion à visée catéchétique qui rendrait les élèves plus proches de l'Église (41,94 % sont contre) ou qui les rendrait plus proches de la foi en Dieu (44,25 %). Sur ce dernier point, on rencontre une nette différence entre les réseaux que l'on ne retrouve pas pour les items connotés positivement :

« C'est dans le réseau libre que les élèves se montrent les plus rétifs à un enseignement à visée catéchétique ou identitaire. L'écart est de près de 10 % si l'on vérifie à quel niveau les élèves sont hostiles à l'idée d'un cours de religion qui aurait pour but de "rendre les élèves plus proches de la foi en Dieu" et il est de 8,7 % quand ils marquent leur opposition à un cours qui rendrait les élèves "plus proches de l'Église" »⁹⁷.

Les résultats de l'enquête belge rejoignent ceux de l'enquête de grande ampleur menée par Hans-Georg Ziebertz dans dix pays européens. Un article du professeur nous permet de faire le lien entre les jeunes Allemands et les jeunes Belges. Pour les premiers, le cours de religion se doit principalement :

« [D']informer objectivement sur les religions du monde et de présenter ce qu'elles veulent (vraiment), de traiter des thèmes sociétaux et sociaux, de reprendre les questions importantes, de faire de la formation générale et de l'orientation de vie, et de rendre les élèves compétents en communication religieuse »⁹⁸.

Et, tout comme leurs condisciples francophones, ils ne souhaitent pas d'un cours qui les introduirait à la foi en Dieu ou à la fréquentation de l'Église.

Plus largement encore, nous pouvons comparer les réponses des jeunes Belges aux adolescents des dix pays concernés. Certes, l'éducation religieuse dispensée varie grandement d'un pays à l'autre⁹⁹, même si dans l'ensemble ces élèves reçoivent des

25 % de « sans réponse » par item. Les possibilités restantes sont : « pas sûr », « pas d'accord » et « absolument pas d'accord ». H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 101.

⁹⁶ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 33.

⁹⁷ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 106. Cette différence vient probablement du fait que dans l'enseignement officiel les jeunes qui ont fait le choix du cours de religion catholique appartiennent probablement à cette communauté de foi, ce qui n'est pas le cas de la grande partie du public du Libre.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 107. Source : l'enquête de grande ampleur publiée sous les trois volumes de *Youth in Europe* par les professeurs Ziebertz et Kay, menée en Allemagne, Croatie, Finlande, Grande-Bretagne, Irlande, Israël, Pologne, Suède, Turquie et aux Pays-Bas.

⁹⁹ Mieux vaut être prudent dans des études comparatives : les contextes varient tellement qu'il peut être difficile de réellement en comparer certains. Néanmoins, si les différences sont prises en compte et la perspective de comparaison explicitée, les résultats peuvent être pertinents. Friedrich

cours correspondant à leur religion ou à celle de leurs parents, selon un modèle monoreligieux, ce qui signifie que la plupart du temps l'éducation religieuse consiste en une introduction à sa propre tradition religieuse¹⁰⁰. En effet, différents modèles se proposent de gérer la diversité religieuse du monde scolaire :

1. Le modèle monoreligieux (*learning in religion*) propose une immersion dans une réalité religieuse spécifique qui parfois ignore les autres traditions religieuses et de sagesse, est proche de l'ethnocentrisme et s'avère très statique ;
2. Le modèle multireligieux (*learning about religion*) dispense des informations sur toutes les religions et traditions de sagesse confondues, de manière plus distanciée, mais il peut conduire à l'indifférence de par un certain nivellement ; l'élève pourrait n'être tenté d'essayer ce qui est présenté que sous le mode du tourisme religieux ;
3. Le modèle interreligieux (*learning from religion*) traite de questions existentielles profondes à différents niveaux (histoires, communauté, vision morale, rituels), dans un pluralisme réel qui n'aplanit pas les différences. Le présumé ici est qu'une appartenance religieuse minimale des élèves est nécessaire pour dialoguer¹⁰¹.

Les jeunes Israéliens exceptés, les élèves interrogés se sont prononcés massivement pour des cours de religion plus inclusifs et invitant à la compréhension du phénomène religieux et des problèmes de société, ainsi que, dans une moindre mesure, au travail d'une quête de sens et d'orientations de vie, écartant d'emblée le modèle monoreligieux¹⁰². Notons néanmoins que cela n'exclut pas un attrait pour des cours de religion confessionnels dans certains cas, ceci pour la Pologne ou la Turquie, où les élèves sont aussi nombreux à souhaiter un cours confessionnel que ceux qui désirent un cours plus distancié d'études religieuses.

SCHWEITZER, Ulrich RIEGEL et Hans-Georg ZIEBERTZ, « Europe in a Comparative Perspective. Religious Pluralism and Mono-religious Claims », dans Hans-Georg ZIEBERTZ et Ulrich RIEGEL (éds), *How Teachers in Europe Teach Religion. An Empirical Study*, Berlin, LIT Verlag, 2011, p. 243.

¹⁰⁰ Leo VAN DER TUIN, « Religious Education in Europe : Do Pupils Get the R.E. They Want ? », dans Hans-Georg ZIEBERTZ, William KAY et Ulrich RIEGEL (éds), *Youth in Europe III*, p. 110-111. Il semblerait que seules la Suède, l'Angleterre et la Turquie proposent des formes plus générales d'éducation religieuse (*learning from religion, learning about religion*).

¹⁰¹ L'explication des trois modèles est reprise à B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 152-154. Nous pourrions traduire les termes anglais comme le fait Céline Béraud : « dans », « à propos de » et « à partir de ». Jean-Paul WILLAIME et Céline BÉRAUD (éd.), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard, 2009, p. 144.

¹⁰² Les jeunes Allemands sont 78,4 % à souhaiter un travail des questions de sens au cours de religion, suivis de près par les jeunes Polonais, Croates et Turcs, avec au bas de l'échelle 40,8 % des jeunes Suédois. Les jeunes Belges sont ici proches des jeunes Suédois. L. VAN DER TUIN, « Religious Education in Europe », p. 112.

Une autre enquête européenne d'envergure, le projet REDCo¹⁰³, financée par le département de recherches de la Commission Européenne de 2006 à 2008 avec la coopération de neuf universités européennes, a sollicité 1 011 adolescents entre 14 et 16 ans de huit pays différents. Les résultats obtenus recoupent ceux de l'enquête du centre louvaniste : la tendance générale est que ces jeunes ne souhaitent pas un cours de religion à visée catéchétique. Le cours de religion a toute sa place à l'école pour la majorité d'entre eux et ils souhaitent y obtenir des informations sur les différentes religions ainsi que comprendre leurs enseignements. En second lieu, ils voudraient apprendre à communiquer au sujet de questions religieuses et se rendre compte de la place et de l'importance des religions dans le débat public¹⁰⁴.

Interrogés sur les finalités du cours, nous lisons dans l'enquête du CRER qu'aux yeux des élèves le cours de religion se doit d'être principalement le lieu d'une conscientisation critique et d'une mobilisation pour transformer notre société au nom de valeurs de justice et de solidarité (30,21 %), mais aussi celui où l'on donne une information structurée sur les différentes religions, dont notamment le christianisme (33,14 %). La « permanente recherche de sens avec tous les élèves afin de développer chez eux une soif de vérité et d'intériorité » recueille 22,9 % des voix¹⁰⁵.

Il semble ressortir de tout cela que ce que les élèves belges attendent en priorité, tout comme leurs pairs européens, c'est d'être informés sur le monde qui les entoure afin de mieux le comprendre et de pouvoir faire sens de ce qui se passe autour d'eux. La démarche de foi ne relève pas à leurs yeux du cadre scolaire. En cela, ils rejoignent les avis des jeunes Allemands, Néerlandais et Suédois¹⁰⁶, mais aussi l'opinion des jeunes interrogés par l'enquête REDCo¹⁰⁷. La démarche de sens, quant à elle, est

¹⁰³ Le nom complet du projet est le suivant : « Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict In Transforming Societies of European Countries ». Il a été publié dans l'ouvrage de Pille VALK, Gerdien BERTRAM-TROOST, Markus FRIEDERICI et Céline BÉRAUD (éds), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*, Münster, Waxmann, 2009. Un article intéressant en résumé les grandes lignes : Thorsten KNAUTH et Anna KÖRS, « The 'Contextual Setting Approach'. A Contribution to Understanding how Young People View and Experience Religion and Education in Europe », dans *British Journal of Religious Education* 33 (2011/2), p. 209-223. Les pays concernés sont l'Allemagne, l'Angleterre, l'Estonie, l'Espagne, la France, la Norvège, les Pays-Bas, la Russie.

¹⁰⁴ Gerdien BERTRAM-TROOST, « How do European Pupils See Religion in School ? », dans P. VALK, G. BERTRAM-TROOST, M. FRIEDERICI et C. BÉRAUD (éds), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*, p. 420.

¹⁰⁵ Il s'agit des pourcentages cumulés de « grande préférence » et « plus grande préférence ». Ici aussi il s'agit de prendre en compte dans le cumul des réponses un cinquième de « sans réponses ». H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 108.

¹⁰⁶ Le cours de religion proposé en Allemagne a pour but le renforcement de la foi, ce qui est clairement rejeté par son public. Quant aux jeunes Néerlandais et Suédois, ils se révèlent les moins socialisés religieusement de l'enquête européenne. Hans-Georg ZIEBERTZ et William KAY, « Religiosity of Youth in Europe », dans H.-G. ZIEBERTZ, W. KAY et U. RIEGEL (éds), *Youth in Europe II*, p. 252.

¹⁰⁷ G. BERTRAM-TROOST, « How do European Pupils See Religion in School ? », p. 420. L'auteure nous explique que la dimension sociale de l'apprentissage de la religion, qui comprend le fait d'en

appréciée, même s'il semble que la soif de vérité et d'intériorité n'y soit pas automatiquement liée. En effet, même si à peu près 40 % des élèves trouvent important que le cours de religion soutienne les élèves dans leur quête de sens, presque la moitié d'entre eux ne souhaitent pas aborder les questions de la vérité et de l'intériorité. Ils situent ailleurs la démarche de sens.

Un dernier mot sur l'enquête de Ziebertz et la démarche de sens : elle est connotée positivement par tous les jeunes, à l'exception des élèves suédois, qui n'y voient pas de pertinence. Et ce sont les jeunes Turcs et Croates qui en sont les plus friands¹⁰⁸.

Travail du sens au cours de religion

Si nous considérons un instant les thématiques du *Programme*, nous constatons que les élèves semblent préférer les sujets suivants : « construire le bonheur » et « vivre en relation » sont ceux qui remportent le plus d'adhérents (respectivement 24,1 % et 20,4 % des voix). « Vivre et mourir » vient en troisième position, avec 12,4 % de voix. Néanmoins, alors que très peu d'élèves considèrent que les deux premières thématiques sont à classer comme la moins importante, 9,9 % estiment que « vivre et mourir » n'offre pas d'intérêt. Mais le sujet qui fait le moins d'adeptes est « fonder la spiritualité de l'humain », avec seulement 3,5 % de voix en sa faveur, contre 18,3 % qui considèrent que c'est la thématique la moins importante de toutes¹⁰⁹.

Ces chiffres corroborent une autre section de l'enquête, qui questionne les élèves sur ce qu'est pour eux le sens de la vie. En guise de définition, nombreux sont les jeunes à citer des lieux de sens dans leur vie propre. Le bonheur est une visée mentionnée explicitement par plus de 10 % des jeunes, mais si nous y ajoutons les thèmes associés, comme par exemple l'épanouissement personnel, la joie, le fait d'accomplir ses rêves ou de mener une belle vie, un peu plus d'un cinquième des réponses reflètent cette tendance¹¹⁰.

Les définitions du bonheur relevées, ou les chemins qui y mènent, sont hédonistes¹¹¹ ou eudémonistes, les réponses des élèves associant souvent les deux tendances. Certains insistent sur le fait qu'il faut profiter de la vie et de chaque instant qui nous est accordé, vivre celle-ci à fond, accumuler les expériences, profiter au maximum. Mais en même temps, le bonheur passe par autrui : la famille, les amis, les gens qu'on aime, mais aussi les valeurs d'entraide, de respect, l'implication à rendre les autres heureux ou à changer le monde pour le bien de toute vie sur terre. Il importe encore

apprendre plus sur les différentes religions, est bien plus plébiscité par les élèves qu'un apprentissage qui renverrait à une dimension plus personnelle du vécu de la religion.

¹⁰⁸ H.-G. ZIEBERTZ et W. KAY, « Religiosity of Youth in Europe », p. 252-253.

¹⁰⁹ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 114.

¹¹⁰ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 58-59.

¹¹¹ « L'hédonisme correspond au besoin de plaisir et à sa satisfaction, il est centré sur la gratification envers soi-même ». Monique WASH et Béatrice HAMMER, *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz* (Logiques sociales), Paris, L'Harmattan, 2003, p. 38.

d'aimer et de se sentir aimé. La vie et la relation sont bien au centre de leurs préoccupations, ce qui vient confirmer les préférences affichées quant aux thématiques du *Programme*.

Nous avons également interrogé les jeunes sur le sens tel qu'il est investigué dans les différentes matières scolaires, pour tous les cours puis plus spécifiquement pour le cours de religion. Le cours de religion aide les jeunes à s'interroger sur le sens de la vie pour presque trois quarts des élèves de l'enquête¹¹². Certes, ce qui touche au religieux est une raison de faire sens, mentionnée par 87 jeunes, mais nous pouvons relever à travers une lecture transversale des réponses que ce sont les mêmes sujets qui les taraudent, et cela pour tous les cours :

« Leur avenir, bien évidemment, mais aussi les questions anthropologiques de la relation, des âges et grandes étapes de la vie, de la mort, de la sexualité, de la maladie et de la déviance, des sentiments et du bonheur. La question du mal est multiforme et ils s'y confrontent à travers de nombreux cours. Comprendre la guerre et les erreurs de l'histoire pour ne plus les reproduire, étudier les génocides (ce qui permet à certains de relativiser leurs propres problèmes), revenir sur les deux guerres mondiales sont des thèmes récurrents. Des questions éthiques se posent en termes de justice, de bien et de mal, d'égalité des droits, tandis que la peine de mort et l'esclavage en révoltent quelques-uns »¹¹³.

Tous les cours traitant de l'actualité sont également vus comme porteurs de sens, car ils leur permettent de comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Des présentations des différentes cultures, les questions de la technologie, du vivant, de nos origines sont signifiantes de même. Ici encore, l'accent est mis sur le fait de comprendre le monde, plus que sur une quête qui les conduirait à l'intérieur de soi¹¹⁴. Néanmoins, certains apprécient que le cours puisse les faire réfléchir sur eux-mêmes et les aide à mieux se comprendre.

Les religions et le sens

Reste qu'un sujet prédominant du cours de religion concerne le christianisme, voire les religions et spiritualités contemporaines qui rentrent en dialogue avec la pensée chrétienne. Or, si le cours revendique une recherche de sens, il importe de savoir si l'objet religieux lui-même fait sens pour les élèves et s'ils estiment que les religions peuvent se faire porteuses de sens et de vie.

¹¹² « Le cours de religion est le cours pour lequel le rapport au sens est le plus évident, avec 1 167 réponses positives (70,7 % du nombre total de réponses). Suivent le cours de français (364 mentions), le cours d'histoire (212 mentions), de sciences toutes sciences confondues (181 mentions), de géographie (135 mentions). » Les cours à option sont également cités. D. DU VAL D'EPREMESENIL, « Le sens de la vie », p. 29.

¹¹³ *Ibid.*, p. 30-31.

¹¹⁴ Relevons que la compréhension du monde peut passer par un apprentissage lié aux religions. Dans l'enquête menée en France dans le cadre du projet REDCo, nous pouvons lire que 59 % des jeunes interrogés déclarent que « parler de religion m'aide à mieux comprendre le monde qui m'entoure ». J.-P. WILLAIME et C. BÉRAUD (éd.), *Les jeunes, l'école et la religion*, p. 86.

Nous avons demandé aux élèves s'ils souhaitent découvrir des religions, et lesquelles. Hormis 27,6 % qui ne sont pas intéressés, plus d'un quart aimeraient découvrir le bouddhisme (soit 27,9 % des répondants), 13,4 % l'hindouisme, 12,1 % l'islam, 8 % le judaïsme, avec 5,7 % pour le catholicisme dans les derniers de la liste¹¹⁵. Certes, l'attrait de l'exotisme est là chez les jeunes en quête de découvertes et le plus lointain se fait probablement séduisant, qui s'additionne peut-être à « l'influence des mangas, la médiatisation de la cause du Dalaï Lama ou encore l'intérêt de la méditation dans le cadre du développement personnel »¹¹⁶ pour ce qui est de l'attrait du bouddhisme. Or, même si 39 % des jeunes estiment que la pratique de différentes religions en Belgique est un enrichissement pour notre société et que 52 % pensent que différentes visions du monde et cultures rendent notre société meilleure et plus colorée¹¹⁷ ne signifie pas qu'ils trouvent dans le dialogue interreligieux un accès à la vérité (seuls un peu moins d'un tiers des répondants adhèrent à la proposition¹¹⁸).

Si nous revenons un instant à l'enquête de Ziebertz, nous pouvons lire que pour la plupart des jeunes, les élèves néerlandais exceptés, loin d'être une relique du passé, la religion a une place et une fonction dans la société contemporaine, même si des réserves peuvent être émises¹¹⁹. La pluralité est acceptée par tous, mais avec des degrés. Les jeunes Turcs sont les moins enthousiastes, suivis par les jeunes Polonais et Croates, issus comme eux d'un environnement culturellement homogène. Par contre, les jeunes Néerlandais, qui grandissent dans un milieu ethniquement très varié, ne sont pas si enthousiastes, même si par principe ils soutiennent les valeurs pluralistes¹²⁰. Enfin, les champions de la diversité culturelle et religieuse sont les jeunes Allemands et Finnois, suivis de près par les jeunes Suédois et Irlandais.

En ce qui concerne l'enquête REDCo, les rédacteurs des conclusions remarquent que dans l'ensemble, la plupart des adolescents interrogés considèrent que la religion fait partie de la vie courante de la société et qu'elle n'est pas un obstacle à la tolérance. Leurs positions vont à l'encontre d'une attitude antireligieuse qui conduirait à ne pas vouloir fréquenter des jeunes d'autres religions, même s'ils sont conscients du potentiel de conflit que porte le religieux. En même temps, ils estiment que le respect de la religion de l'autre est une façon de s'ouvrir à la différence¹²¹.

¹¹⁵ G. LEGRAND et C. POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », p. 149.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 147.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 158.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 160.

¹¹⁹ H.-G. ZIEBERTZ et W. KAY, « Religiosity of Youth in Europe », p. 256.

¹²⁰ Les assassinats de Pim Fortuyn et Theo Van Gogh ont probablement refroidi l'enthousiasme de ces jeunes pour la diversité religieuse. H.-G. ZIEBERTZ et W. KAY, « Religiosity of Youth in Europe », p. 257.

¹²¹ Pille VALK, « How do European Students See the Impact of Religion in Society ? », dans P. VALK, G. BERTRAM-TROOST, M. FRIEDERICI et C. BÉRAUD (éds), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*, p. 425.

De là à dire que le religieux fait sens pour tous, il y a une marge : 47,4 % des élèves de l'enquête louvaniste estiment que le religieux ne peut leur apporter de sens¹²². D'autres, en déclarant que toutes les religions sont porteuses de sens (33 % des répondants) menacent de tomber dans une forme de relativisme, voire d'indifférentisme, comme nous l'avons vu au chapitre précédent.

Mais quelles sont les religions, ou plutôt quelles caractéristiques des religions font qu'elles sont pourvoyeuses de sens ? Le fait du sens est la plupart du temps relié aux valeurs que la religion véhicule positivement ou négativement : ses adeptes sont-ils libres, aimants, ouverts, ne doivent-ils pas suivre des règles trop contraignantes, perçues comme liberticides par certains jeunes¹²³ ?

En ce qui concerne sa capacité à donner sens au monde,

« Le christianisme est cité 92 fois dans les commentaires encodés comme source exclusive du sens, au détriment des autres religions. Il est également connoté positivement 57 fois parmi plusieurs religions aptes à donner un sens. Mais si à ces chiffres nous ajoutons les 536 réponses signalant que toutes les religions sont porteuses de sens, nous pouvons considérer que pour 43 % des répondants le christianisme a une capacité de donner sens au monde, tant par les valeurs qu'il prône que grâce au don total de Jésus "qui nous sauve", mentionné de la sorte par l'un ou l'autre »¹²⁴.

Le mariage chrétien, la dimension de don qui imprègne le christianisme, les valeurs de paix, d'amour du prochain, sa capacité à interpréter et comprendre le sens de notre présence sur terre font définitivement sens pour une série de jeunes¹²⁵.

L'islam est sujet à débat, surtout dans le contexte de l'enquête qui a été présentée en classe très peu de temps après les attentats de *Charlie Hebdo*. Beaucoup lui reprochent son rapport aux femmes, les interdictions énoncées dans de nombreux préceptes et de nourrir le terrorisme, même si la plupart des réponses se montrent très mesurées. Et l'islam est défendu avec passion par de jeunes musulmans croyants, dont les positions contrebalancent les avis négatifs.

Une enquête menée dans les Bouches-du Rhône à la même époque, entre avril et juin 2015 auprès de 9 000 collégiens, dévoile des résultats qui valent la peine d'être relevés : « 83 % des adolescents qui se sont déclarés musulmans, 22 % des catholiques et 40 % des autres confessions (juifs, protestants, etc.) considèrent la religion comme importante ou très importante »¹²⁶, avec 49 % des jeunes musulmans

¹²² D. DU VAL D'EPREMESENIL, « Le sens de la vie », p. 40.

¹²³ *Ibid.*, p. 48.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 41.

¹²⁵ *Id.*

¹²⁶ Doan BUI et Nathalie FUNÈS, « L'école défiée par la religion », dans *L'Obs* 2674 (2016), p. 30. L'enquête elle-même est organisée par le CNRS et Science-Po Grenoble, et dirigée par le politologue spécialiste de la délinquance Sébastien Roché. Notons que 25,5 % des répondants se déclarent de confession musulmane, 30,4 % se disent catholiques, 38,8 % déclarant n'avoir pas de religion.

et 9 % des jeunes catholiques qui revendiquent une forte religiosité. Le religieux fait sens pour ces jeunes, voire leur procure un sentiment fort d'appartenance, de lien aux membres de la même communauté religieuse. Les scores sont les plus élevés pour les jeunes musulmans (autour de 80 %), moindres pour les adolescents catholiques (respectivement 36,4 % pour l'appartenance, 30,3 % pour le lien communautaire), et médians pour les jeunes athées (respectivement 52,3 % et 43 %).

Si nous comparons ces chiffres avec les jeunes Belges interrogés par le CRER, 34 % d'entre eux se disent croyants, tandis que 14 % disent être pratiquants (et 7 % obligés de pratiquer, ce qui ne recoupe pas les mêmes élèves : un tiers des jeunes obligés de pratiquer se disent incroyants)¹²⁷. L'enquête du CRER ne les a pas interrogés sur leur confession pour respecter cette part d'intimité.

Pour clôturer ce point, mentionnons une dernière question de l'enquête : « En bref, pour vous, le sens de la vie, c'est... ». Les grands thèmes du bonheur et de la relation ont été déclinés sous toutes sortes de modalités, ainsi que les thématiques de l'accomplissement et d'une vie réussie. Il a été proportionnellement peu fait mention de la religion en ce point de l'enquête : seuls 18 élèves y ont fait explicitement référence. Savoir que Dieu chemine à nos côtés, accepter que l'on a besoin de Dieu, vivre en conformité avec lui pour avoir une vie meilleure, sentir que nous ne sommes pas ici par hasard, vivre par et pour Dieu, se sentir aimé et accompagné, tout cela illumine réellement un chemin d'existence pour quelques-uns¹²⁸.

Sens et enseignants

La fonction du professeur de religion le définit d'emblée en lien au sens : il est éveilleur de sens, passeur et maître¹²⁹. Il doit faire surgir du sens de ses matières pour les élèves, qui faute de cela ne se mettront pas en chemin. L'éveil passe par un cadre spécifique :

« On s'éloigne donc du modèle de transmission pour entrer dans celui de la découverte et de la transmission du sens. Le professeur est médiateur. Il est celui par qui passe la relation au savoir, mais en interactivité. C'est dans une relation de sujet (professeur) à sujets (élèves) que le sens peut se construire »¹³⁰.

Néanmoins, le qualificatif de maître lui revient de même, car il donne des repères, donc des savoirs, et ouvre des mondes inconnus des jeunes. Le transmissif n'est pas moribond mais ne fonctionne plus seul. La qualité d'éveilleur au sens seconderait efficacement la fonction de transmission dans les classes contemporaines, mais répond-elle à un besoin, et surtout, est-elle valorisée par les enseignants du cours ?

¹²⁷ G. LEGRAND et C. POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », p. 142.

¹²⁸ D. DU VAL D'EPREMESENI, « Le sens de la vie », p. 62.

¹²⁹ M.-P. POLIS et M. GESCHÉ (éds), « Évaluation au cours de religion », p. 8.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 8.

Une des premières questions de la partie « sens » de l'enquête de 2015 nous montre à quelle fréquence les jeunes s'interrogent sur le sens de la vie. Les proportions se répartissent comme suit : 11 % n'y pensent jamais, 22 % y pensent rarement, un peu plus de 38 % de temps en temps, 17,5 % souvent, presque 9 % très souvent et presque 3 % tout le temps. Si nous regroupons les items et les pourcentages, nous lisons que 71 % des jeunes admettent être assez peu concernés par ces questions, avec les filles légèrement plus portées à s'interroger que les garçons (32,85 % contre 29,05 %)¹³¹. Si, en tant qu'adultes, nous estimons qu'il est essentiel pour les jeunes de s'interroger à ce propos, alors le cours de religion peut réellement jouer un rôle d'initiateur aux questions de sens.

Une enquête d'envergure a été menée en 2011 par le GRER¹³² et dirigée par Henri Derroitte, dont les résultats ont été publiés en 2013, traite les réponses de 337 professeurs de religion catholique du secondaire, soit approximativement 17 % du nombre total d'enseignants pour le cours en Belgique francophone, dont presque la moitié n'exerce que cette seule charge d'enseignement¹³³. Un peu plus d'un quart des répondants travaillent dans l'Officiel, les autres dans le Libre. Pour en esquisser un bref profil, la plupart (71 %) donnent cours dans le général, suivi par le technique (52 %) et le professionnel (43 %). La grande majorité, soit 86 % des enseignants de l'enquête, dispensent le cours par choix, les autres pour compléter leur horaire. La plupart de ces professeurs, à raison de 97 % de ceux qui enseignent dans l'Officiel et 71 % des enseignants du Libre, ont suivi une formation initiale ou complémentaire en sciences religieuses ou en théologie¹³⁴. Seuls 3 % déclarent qu'ils ne sont pas croyants, et même si « les degrés d'adhésion peuvent varier, en fonction des aléas de la vie, des questionnements et des rencontres, le lien entre foi et cours de religion est avéré chez les enseignants »¹³⁵, en tout cas chez ceux qui ont répondu à l'enquête.

Des questions très précises dévoilent le positionnement de ces enseignants par rapport à la question du sens. Quand ils sont interrogés sur la visée première du cours de religion catholique, les professeurs répondent qu'il importe en priorité d'y construire du sens, ce qui comprend à leurs yeux : se questionner sur la vie, rechercher du sens dans la vie, trouver un positionnement personnel, grandir en humanité et se situer dans le monde et grandir (un tiers des réponses relevées renvoient à ces catégories)¹³⁶. Les autres visées du cours pour les enseignants de l'Officiel sont les suivantes : devenir un citoyen responsable, développer un esprit critique, s'ouvrir à la dimension spirituelle de l'existence et pratiquer des valeurs, qui correspondent en réalité à des lieux de sens souvent relevés dans l'enquête menée auprès des élèves.

¹³¹ D. DU VAL D'EPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 22.

¹³² Ancien nom du CRER : Groupe de Recherche sur « Éducation et Religions ».

¹³³ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 20 et 23.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 24-25, 29 et 31.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 187-188.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 78 et 82.

Les professeurs du Libre reprennent les mêmes items, auxquels ils ajoutent l'importance de découvrir les religions, les sagesses et les croyances, mais aussi l'acquisition de compétences et, surtout, la compréhension du christianisme (25 %)¹³⁷.

Une autre série de questions nous montre que la recherche de sens est essentielle aux yeux des enseignants, mais révèle un écart entre la vision du cours des professeurs et le souhait d'un cours de religion idéal des élèves. Alors que la finalité du cours préférée de la moitié des enseignants est la « recherche permanente de sens avec tous les élèves afin de développer chez eux une soif de vérité et d'intériorité »¹³⁸, revendiquée à raison de seulement 22,9 % des voix des plus jeunes, la finalité favorite des élèves, qui voit le cours de religion comme un lieu d'information structurée sur les différentes religions, christianisme compris, est celle qui rencontre la moins grande préférence chez leurs aînés¹³⁹.

Cependant, si nous gardons en perspective le fait qu'un pays n'est pas l'autre et que les contextes varient grandement, nous pouvons examiner des tendances générales en Europe grâce à l'enquête de Ziebertz et Riegel sur les professeurs de religion dans seize pays du continent, Belgique néerlandophone comprise¹⁴⁰. Les chercheurs relèvent des similarités dont la première est que tant les catéchistes que les professeurs de religion trouvent important de dispenser une information objective et de qualité sur les différentes religions et confessions, en phase avec un modèle multireligieux d'éducation religieuse, rejoignant là les préoccupations des élèves belges francophones. Ils considèrent de même que la religion joue un rôle important à notre époque et est en phase avec la modernité, mais aussi que la Bible est un guide, que le dialogue interreligieux est nécessaire et que l'institution qui les abrite les satisfait¹⁴¹.

Les différences entre enseignants se manifestent ailleurs. Tandis que les professeurs d'Europe de l'Est soutiennent massivement un modèle d'éducation monoreligieux, les professeurs d'Europe du Nord se montrent plus frileux dans le fait d'introduire leurs élèves à la tradition d'une Église donnée. Ils ne rejettent pas pour autant une éducation religieuse qui familiariserait les élèves avec leur propre tradition, mais ils se montrent moins enthousiastes que leurs collègues de l'Est. Ils soutiennent plus aisément un modèle interreligieux, même si un certain nombre d'enseignants le rejettent. Notons

¹³⁷ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 78-79 et p. 82-83.

¹³⁸ Nous comptons 159 réponses sur 321 répondants, avec 27 % qui manifestent une grande préférence pour cette option. *Ibid.*, p. 99.

¹³⁹ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 127.

¹⁴⁰ H.-G. ZIEBERTZ et U. RIEGEL (éds), *How Teachers in Europe Teach Religion*. Les seize pays concernés sont l'Autriche, la Belgique, la République tchèque, la Finlande, l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, Malte, les Pays-Bas, la Norvège, la Pologne, la Roumanie, la Slovaquie, la Suède et la Suisse.

¹⁴¹ F. SCHWEITZER, U. RIEGEL et H.-G. ZIEBERTZ, « Europe in a comparative perspective », p. 248.

que la majorité des enseignants de tous pays promeuvent le modèle interreligieux¹⁴², même quand pour les professeurs d'Europe de l'Est la vérité et l'accès à la rédemption ne se trouvent qu'au sein de leur religion. Les professeurs d'Europe de l'Ouest et du Nord revendiquent quant à eux la pluralité culturelle comme un enrichissement ainsi que la relativité historique de certaines propositions religieuses. L'enquête du GRER révèle de même que les professeurs de Belgique francophone ne mentionnent à aucun moment « un objectif "patrimonial", qui aurait pu décrire la visée [du cours] comme de transmettre le patrimoine religieux qui a été historiquement le plus établi en Belgique francophone » ou « d'être le relais scolaire de la volonté de l'institution ecclésiale de transmettre sa doctrine avérée »¹⁴³, s'écartant ainsi des prérequis d'un modèle monoreligieux.

Les trois modèles sont défendus par les enseignants européens, ce qui est étonnant car les théories sur l'éducation religieuse les décrivent habituellement en opposition, or les mêmes personnes soutiennent plusieurs points de vue supposés antagonistes. Dans la pratique, les objectifs de ces modèles s'avèreraient compatibles et un professeur de religion peut en même temps dispenser une information objective et scientifique sur le religieux, éduquer les jeunes dans le respect de leur tradition particulière et les ouvrir au dialogue entre les religions¹⁴⁴. Peut-être n'y a-t-il que les spécialistes ou les tenants d'une neutralité scientifique incompatible avec une confessionnalité revendiquée qui en sont surpris – ces derniers confondant dès lors une prise de distance méthodologique qui autorise la démarche scientifique avec l'affirmation d'un athéisme métaphysique qui s'étend à tout domaine, erreur fondamentaliste s'il en est.

Notons enfin que les enseignants flamands sont davantage favorables à un modèle multireligieux (*teaching about religion*), avec 84 % de voix, même si les deux autres rencontrent aussi des adhérents¹⁴⁵. Relevons que le même pourcentage rejette les idées qui accompagnent habituellement une éducation monoreligieuse, comme le fait que la vérité puisse être atteinte par leur seule religion. Néanmoins la moitié des enseignants, 53 % exactement, n'approuvent pas la proposition qui voudrait que les religions soient toutes égales et simplement des chemins différents pour atteindre une même vérité. Les enseignants francophones quant à eux sont peu favorables à un cours qui se contenterait de dispenser de l'information sur les religions et le christianisme. En effet, « les professeurs se situent dans la perspective d'un cours de religion comme lieu éducatif : recherche de sens, conscientisation critique, mobilisation pour transformer notre société, engagement au nom de valeurs »¹⁴⁶,

¹⁴² F. SCHWEITZER, U. RIEGEL et H.-G. ZIEBERTZ, « Europe in a comparative perspective », p. 248-249.

¹⁴³ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 87.

¹⁴⁴ F. SCHWEITZER, U. RIEGEL et H.-G. ZIEBERTZ, « Europe in a comparative perspective », p. 252.

¹⁴⁵ Didier POLLEFEYT, « Belgium. The Hermeneutic-communicative Model, a Feasible Option ? », dans H.-G. ZIEBERTZ et U. RIEGEL (éds), *How Teachers in Europe Teach Religion*, p. 38-39.

¹⁴⁶ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 127.

rejoignant ainsi le vœu d'éducation citoyenne et sociale de leurs élèves. Des informations sur les religions, oui, mais sans s'y limiter.

Si nous regardons du côté des thématiques porteuses de sens, les professeurs rejoignent leurs élèves dans le classement des deux premières thématiques : « vivre en relation » (74 % des suffrages) et « construire le bonheur » (43 %). Par contre, ils s'en écartent pour ce qui est de « fonder la spiritualité de l'humain », troisième pour les enseignants (39 %) et dernière pour les élèves. « Vivre et mourir », troisième pour les élèves, ne vient qu'en septième position. « Habiter le mal » est celle qui rencontre le moins d'adhérents chez les aînés¹⁴⁷. Il est sans doute heureux que les préférences des uns et des autres ne se rencontrent pas totalement : des pistes peuvent ainsi être parcourues qui ne l'auraient pas été spontanément par ailleurs, comme la quête de la spiritualité, de l'intériorité et, surtout, l'appel d'un sens ultime.

En route vers le futur

Nous avons développé dans le chapitre précédent bon nombre de problématiques qui concernent le cours de religion avec le contexte sociétal dans lequel baignent les jeunes Belges francophones : consumérisme, hégémonie de l'économie, des marchés et d'un certain discours positiviste, nouvelles technologies et mondes en ligne, relativisme, indifférentisme, shopping religieux. Viennent s'y rajouter avec ce chapitre les questions posées par la place d'une parole croyante et d'une action située dans une société sécularisée qui n'en voit pas toujours la pertinence, voire même qui les considèrent avec méfiance. Les questions politiques et structurelles d'organisation du cours sont à prendre en compte de même.

Henri Derroitte relève encore un double défi, cette fois adressé au citoyen de nos démocraties pluralistes : « d'abord le défi de faire l'expérience de l'altérité et, d'autre part, le défi de garder sa propre consistance dans cette expérience de la rencontre »¹⁴⁸. C'est là la visée du programme du cours de religion catholique : entrer en dialogue avec la culture, les sciences humaines, la philosophie, les religions et traditions de sagesse, tout en conservant un point de vue situé, un ancrage vrai dans le christianisme. Mais c'est aussi une gageure pour chaque élève, qui tous les jours compose avec le visage de l'autre, bien concret, qui partage les mêmes bancs d'école. Qui se confronte également à d'autres modes du penser et du croire qui viennent le décentrer, voire le déranger régulièrement. Il importe que ces rencontres se passent au mieux.

L'enquête REDCo révèle que les jeunes qui avaient uniquement suivi des cours de religion à l'école primaire étaient les plus négatifs dans leur rapport au religieux et aux

¹⁴⁷ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 127.

¹⁴⁸ Henri DERROITTE, « Cours de religion et citoyenneté en Belgique », dans H. DERROITTE et A. FOSSION (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel*, p. 44.

différences religieuses que ceux qui avaient suivi des cours plus récemment dans leur scolarité. L'auteure émet l'hypothèse que les informations reçues durant l'enfance, qui n'avaient pas eu la possibilité d'être remises à jour, étaient jugées simplistes dans leurs esprits adolescents confrontés à une complexité nouvelle¹⁴⁹. C'est un argument fort pour un cursus ininterrompu qui familiariserait les enfants dès le plus jeune âge avec l'objet religieux et qui les accompagnerait tout au long de leur croissance. Une option qui consisterait à proposer une éducation religieuse à partir de l'adolescence pour éviter l'assimilation des récits et paraboles des traditions religieuses à des contes pour enfant n'est pas à négliger non plus. En tout cas, ces données révèlent que la pire option serait d'introduire les plus jeunes au trésor des religions pour ne plus les aborder quand ils grandissent.

Ce qui est certain, c'est que le cours de religion ne pourra contourner deux impératifs s'il tient à conserver une place dans les établissements scolaires de demain : réflexivité et modération.

« Un traitement dans une classe, devant des élèves, doit pouvoir conduire à la reconnaissance de l'égalité fondamentale entre tous les citoyens, à éviter le traitement absolutiste (seul le christianisme détient toute la vérité sur le sujet) ou dépréciateur vis-à-vis d'autres convictions. Ces deux compétences de réflexivité et de modération ne sont en rien une trahison par rapport au message évangélique et à la Tradition chrétienne avérée. Elles sont attendues par la société belge qui craint comme la peste les fondamentalismes et les cléricatismes. C'est autour de leur promotion que se jouera sans doute un des défis majeurs pour la pérennisation des cours de religion dans les écoles fondamentales et secondaires de nos régions »¹⁵⁰.

Alors quelle articulation idéale entre culture et religions, travail de la philosophie et ouverture à l'ultime, construction de sens et sens reçu, accueil de l'autre et enracinement, qui assurerait la pérennité en même temps qu'une réception optimale du cours de religion ? La confessionnalité du cours de religion n'est pas perçue par les élèves, qui ne semblent pas non plus la réclamer¹⁵¹. Faut-il pour autant mettre en place un cours qui se contenterait de dispenser des informations sur le religieux (*about religion*) ? Un cours de religion interreligieux (*from religion*) serait plus propice à la construction de sens et plus respectueux des positionnements de chacun. La

¹⁴⁹ P. VALK, « How do European Students See the Impact of Religion in Society ? », p. 427. Schweitzer note que de nombreux adolescents européens se débattent souvent avec la foi qu'ils ont reçue pendant l'enfance et à laquelle ils sentent qu'ils ne peuvent plus adhérer, mais que malgré ces doutes la plupart veulent conserver la foi en Dieu. Friedrich SCHWEITZER, *The Postmodern Life Cycle. Challenges for Church and Theology*, Saint Louis, Chalice Press, 2004, p. 53.

¹⁵⁰ H. DERROITTE, « Le cours de religion catholique en Belgique, hier et aujourd'hui », p. 468.

¹⁵¹ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 128. Henri Derroitte définit ainsi la confessionnalité dans ces pages, en fonction de la compréhension qu'en ont les professeurs de religion : le contenu est celui de la foi chrétienne ; l'on se réfère à la foi et à l'Église en tant qu'institution ; l'enseignant doit être témoin de sa foi ; l'élève doit pouvoir s'exprimer sur sa foi.

distinction entre objectivité et neutralité est essentielle ici¹⁵² : comme le fait apparaître l'enquête de Ziebertz auprès des professeurs de religion en Europe, il n'y a pas de contradiction entre dispenser des informations de manière objective sur les religions et se situer soi-même au sein d'une communauté de foi.

L'enquête du GRER nous révèle encore une donnée d'importance. La compétence favorite des professeurs de religion est « lire et analyser les textes bibliques » (55 % des voix), la pratique du questionnement philosophique arrivant en second lieu avec la moitié des réponses¹⁵³. Cette compétence philosophique est par contre la première compétence à travailler aux yeux des élèves¹⁵⁴. Si nous voulons rencontrer le désir des jeunes, il est essentiel de prendre ces résultats en considération.

Pour 71 % des élèves belges francophones, chacun décide du sens qu'il donne à sa vie¹⁵⁵, ce qui peut montrer la difficulté qu'auraient les jeunes interrogés à admettre qu'une religion puisse seule détenir les clés du vrai et du faux, du bien et du mal, du sens à apporter à notre présence sur terre. Néanmoins, ils portent en eux la capacité à se laisser inspirer. L'étonnement reste depuis l'Antiquité le premier pas de la démarche philosophique¹⁵⁶. Accepter de se laisser un instant déplacer, s'émerveiller de la complexité et de la richesse du monde, se laisser toucher par des paroles de vie ne sont pas antinomiques avec la liberté revendiquée.

Ce que le cours de religion apporte de spécifique aux apprentissages scolaires est la possibilité de penser un excès de sens en ouvrant des mondes bien particuliers.

« Le sens est porteur d'un univers qui dépasse notre conscience immédiate (c'est le thème de l'excès) et nous permet de devenir créateurs, inventeurs. Ouvrir le sens, c'est ouvrir une possibilité, c'est raconter une aventure possible, inimaginable autrement. Le sens parle d'un Royaume, d'un horizon »¹⁵⁷.

Le sens ouvre un espace qui permet la croissance, qui parce qu'il n'enferme pas fait germer l'espoir, la créativité, l'inspiration, la foi dans ce qui vient et se tient pour le moment au-delà de la ligne d'horizon. Le cours de religion a cette capacité à travailler le sens du cœur même de la religion, en lien étroit avec la culture et les sagesse d'hier et d'aujourd'hui. C'est la voie qui sera développée dans les chapitres à venir.

¹⁵² H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 129.

¹⁵³ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 127.

¹⁵⁴ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 116.

¹⁵⁵ G. LEGRAND et C. POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », p. 162.

¹⁵⁶ ARISTOTE, *Métaphysique* (Bibliothèque des textes philosophiques), Paris, Vrin, 1991, p. 8-9 (livre A, 2, 982b) : « Ce fut, en effet, l'étonnement qui poussa, comme aujourd'hui, les premiers penseurs aux spéculations philosophiques ».

¹⁵⁷ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 16.

CLARIFIER

VI. Apports de la philosophie

Après avoir dressé un état des lieux de la situation des adolescents et de leur cours de religion en Belgique francophone, il est temps d'aborder de plain-pied des propositions qui nous aideront à clarifier notre propos avec l'une des articulations mentionnées dans les fils rouges proposés par la thèse : les pratiques de construction et de transmission de sens. Tant le milieu ambiant que le monde scolaire présentent des défis stimulants pour interpeller les jeunes sur le sens qu'ils donnent aux choses et aux êtres de leur monde.

Un pôle de l'autre axe que nous souhaitons parcourir servira de cadre aux développements traitant de construction et de transmission : il s'agit de la philosophie, pour laquelle existe une double « tradition » dans le monde scolaire, à définir clairement pour établir un socle solide pour la suite : étudier la philosophie, ses grands auteurs, ses concepts, ou mener un dialogue philosophique, presque socratique, pour élaborer ensemble un savoir. Le terme de tradition n'est peut-être pas adapté au contexte belge où nul cours de philosophie n'est dispensé dans les écoles et dans lequel la pratique des communautés de recherche philosophiques, en plein « boom » depuis seulement quelques années¹, a été longtemps marginale voire inexistante. Notons encore que des communautés de recherche théologiques, bibliques ou traitant des religions sont encore plus rares, aussi le cadre de la philosophie, clairement posé, nous aidera à thématiser par la suite celui de la théologie au chapitre suivant.

Il est également essentiel de cerner au plus près ce que nous entendons par « philosophie », définition qui pour notre propos s'écarte des grandes tendances déconstructivistes ou pessimistes de notre époque (qui semble d'ailleurs bien en peine de proposer de nouveaux grands penseurs), afin de revenir à son sens originel de quête de sagesse, en écho à la quête de sens au cœur de cette thèse. En effet, certaines façons de travailler la philosophie semblent peu propices à générer une espérance porteuse de vie, dans des temps où même si nous n'avons jamais connu une telle aisance, des épées de Damoclès en forme de pollution, de dérèglement climatique, d'extinction de masse de la biodiversité, de surpopulation et d'impuissance face aux grandes forces des marchés et de la finance, seraient plutôt d'ordre à alimenter la désespérance. Une philosophie qui a la sagesse pour visée explicite prône une vie bonne, une façon d'être-au-monde qui s'accorde avec le meilleur des religions

¹ Comptons quelques initiatives qui visent à développer ces pratiques auprès des enseignants, comme celles de l'inspecteur des cours de religion catholique de l'Officiel, Michel Desmedt, en partenariat rapproché avec Michel Sasseville, de l'Université Laval, professeur de philosophie qui a popularisé les communautés de recherche philosophiques à la façon de Lipman au Québec et plus largement en francophonie. Mais encore, plus récemment et sous influence française, l'asbl PhiloCité, basée à Liège, initie aux communautés de recherche par des animations et des formations, ainsi qu'avec un certificat universitaire en pratiques philosophiques à l'Université de Liège. L'Unesco s'est également saisi de la question.

et maintient la cohérence du message que le cours de religion tient à faire passer : que pour le chercheur en quête de sens, il existe toujours des voies de croissance, d'espoir, d'action sur lui-même et sur son monde, avec la possibilité d'une inscription dans un ordre qui le dépasse et lui permet de respirer.

Retour sur l'enquête : une demande des élèves

L'importance de la question philosophique pour notre thème n'est pas seulement le fruit d'une prédilection personnelle. En effet, nous avons vu à la fin du précédent chapitre que la compétence favorite des élèves serait celle qui consiste à pratiquer le questionnement philosophique. Quand nous collectons les données de l'enquête du CRER, nous constatons qu'à la question « quelles sont les compétences à développer au cours de religion qui vous semblent les plus importantes », avec une possibilité d'indiquer trois choix, nous lisons que 20,3 % des élèves ont sélectionné la compétence philosophique en première position, ce qui la place en tête du classement ; 17,4 % en ont fait mention pour la seconde position (où elle reste également la compétence la plus citée), et 12,1 % en troisième position (deuxième compétence la plus citée)². Si nous cumulons ces chiffres, nous constatons que quasi la moitié des adolescents ayant répondu à l'enquête (soit 49,8 % exactement) accordent une place prépondérante à la philosophie, classant la compétence philosophique comme première, seconde ou troisième par ordre d'importance.

Aux yeux des professeurs, cette compétence philosophique est de même favorisée. Certes, elle est précédée dans le classement par la compétence « lire et analyser les textes bibliques », mais de peu (5 %), et pour 50 % des enseignants elle apparaît seconde dans l'ordre d'importance³. Ces chiffres sont corroborés par l'enquête de 2015 qui interroge les élèves sur les compétences qu'ils ont appris à maîtriser au cours de religion, avec trois entrées possibles. Si nous effectuons le même calcul que dans le paragraphe précédent, nous voyons que 46 % des jeunes admettent avoir travaillé cette compétence au cours⁴.

Nous pouvons nous réjouir de l'intérêt des élèves pour la philosophie, qui rencontre les goûts de nombreux professeurs. Mais attention, « que l'on montre un intérêt pour

² Ces chiffres proviennent de l'examen des données de l'enquête mais n'apparaissent pas tels quels dans l'ouvrage paru.

³ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 127. La question posée aux enseignants est la suivante : « quelles sont les trois compétences qui vous semblent les plus importantes ? » L'auteur souligne que comme il était possible de cocher plusieurs cases, les pourcentages globaux dépassent les 100 %.

⁴ Dans le premier classement (compétence la plus travaillée au cours), la compétence philosophique arrive seconde avec 13,7 %, loin derrière la compétence biblique qui avoisine les 38 %. Dans le second classement (seconde compétence la plus travaillée), elle vient avec 16,3 %, presque à *ex æquo* avec « Décoder le mode de relation au religieux » (16,5 %). En troisième position, elle se classe première avec 16 %.

la philosophie ne témoigne encore aucunement que l'on soit prêt à penser »⁵. L'étude des grands penseurs et la fréquentation de leurs œuvres n'induit pas forcément que nous pensions nous-mêmes, et peut même en induire l'illusion.

Plus prosaïquement, il n'est pas certain que les élèves ayant manifesté leur intérêt pour un travail philosophique soient réellement au fait de ce que signifie le fait du philosopher lui-même. En effet, il n'est pas sûr que les élèves qui manifestent un intérêt pour une discussion existentielle ou d'actualité, comme ils le soulignent dans l'enquête, fassent la distinction avec ce qui relève véritablement d'une activité philosophique. L'acte de philosopher est aisément assimilé au fait de réfléchir sur le sens de la vie. Une phrase telle que celle-ci : « nous avons souvent des rédactions sur des questions philosophiques » nous montre que la question existentielle est bien présente, sans pour autant indiquer si les élèves étudient les auteurs ou adoptent une démarche proprement philosophique⁶.

Il est aussi possible que quand les élèves expriment leur intérêt pour la philosophie, ils visent le débat à visée philosophique, mais confondent peut-être celui-ci avec la simple expression de points de vue juxtaposés au sujet d'une thématique proposée par le professeur, dans un échange d'opinion avec la classe. Néanmoins, les résultats de l'enquête montrent que beaucoup savent de quoi il s'agit en citant des auteurs ou des courants travaillés : philosophes de l'Antiquité, des Lumières ou du soupçon, existentialisme, Sartre, Proust, Camus, Marx, Freud, Bourdieu⁷.

Mais comment le *Programme* définit-il cette compétence philosophique ? Le premier paragraphe qui se veut cerner la question semble indiquer que la compétence philosophique serait transversale à toutes les thématiques qu'il parcourt, quelles que soient les compétences disciplinaires que l'enseignant ait décidé d'aborder :

« Il est une attitude à développer dès le plus jeune âge : l'étonnement, le questionnement, le désir de chercher et de connaître. Pratiquer le questionnement philosophique, c'est poser et creuser les grandes questions et interrogations humaines comme, par exemple, la question du bonheur, la question de l'amour, la question du mal, la question de la mort, la question de Dieu, etc. Le cours de religion catholique inscrivant dans son programme ces grandes questions humaines, il rendra les élèves capables de pratiquer le questionnement philosophique »⁸.

Susciter l'étonnement, éveiller au questionnement et au désir d'en savoir plus, n'est-ce pas tout d'abord le rôle de la première compétence terminale, « formuler une question d'existence », souvent assimilée à la phase d'éveil et de motivation de la pédagogie de l'appropriation ? En effet, le rôle de l'enseignant dans cette première phase est

⁵ Martin HEIDEGGER, *Qu'appelle-t-on penser ?* (Épiméthée. Essais philosophiques), Paris, Presses universitaires de France, 1959, p. 23.

⁶ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 30.

⁷ Données tirées d'une lecture transversale de la question 13 de l'enquête, non publiées dans le détail, qui demande aux jeunes comment les questions du sens de la vie sont abordées en classe.

⁸ *Programme de religion catholique*, p. 25.

d'éveiller, de susciter, de dynamiser le groupe en ouvrant la réflexion : « enseigner dans une perspective d'appropriation, c'est au départ inviter l'élève à réfléchir et non pas à écouter »⁹. Dit autrement, éveiller à la question d'existence implique de motiver les élèves. Or, « motiver, c'est étymologiquement "mettre en mouvement". Cela n'implique pas nécessairement l'enthousiasme ; une simple disposition à s'interroger, à chercher avec d'autres est déjà une mise en mouvement »¹⁰. Le questionnement existentiel tel qu'établi par le programme semble ainsi présupposer l'étonnement, voire la mise en route d'une interrogation de nature philosophique. Certains auteurs diront que « les enfants et la philosophie sont des alliés naturels parce que le regard qu'ils jettent sur le monde s'enracine dans l'étonnement »¹¹.

Mais le programme précise ensuite qu'il ne faut pas en rester là et qu'alors que les élèves grandissent en âge, il importe de rendre le questionnement plus systématique, plus réflexif, de travailler la prise de distance critique. L'on pourra interroger l'épistémologie avec la nature des différents champs de la connaissance, mais aussi les ordres de vérité qui leur sont propres, leur légitimité et leurs limites. Les liens entre philosophie et religion sont à identifier et analyser. L'enseignant convoquera également les grands auteurs et permettra aux élèves d'approcher des textes philosophiques, en insistant sur l'ouverture à l'altérité et à la transcendance¹². Sont suggérés : Pascal, Sartre, Levinas, Camus, Kant (pour l'impératif catégorique), Ricoeur, Arendt, le personnalisme (Mounier et Marcel), Comte-Sponville, Luc Ferry¹³. Pas un mot sur la philosophie antique ou médiévale ni sur le développement d'habiletés de pensée philosophiques.

Nous pourrions également considérer la huitième compétence disciplinaire, « construire une argumentation éthique », comme une compétence intimement liée à la philosophie. Les questions de valeurs, de critères de discernement, de justification, de systèmes de référence sont travaillées, tandis que l'épistémologie revient sous la forme de différentes sphères de questionnement (éthique, juridique, psychologique) à distinguer. Alors que la compétence proprement philosophique vise la pensée juste, la compétence éthique vient renforcer les domaines de l'action et de la morale.

⁹ Eddy ERNENS, *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, Enseignement secondaire de l'État (document du « Service de documentation pédagogique » de l'inspecteur E. Ernens), 1989, p. 17.

¹⁰ André FOSSION, Jacques PITON *et al.*, *Guide méthodologique pour l'enseignement religieux au cycle secondaire* (Pédagogie catéchétique 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 1990, p. 59.

¹¹ Michel SASSEVILLE, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », dans Michel SASSEVILLE (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 19. L'auteur se réfère à Matthew Lipman, et tout comme le *Programme* du cours de religion, souligne qu'il importe d'aller au-delà de l'étonnement pour « aborder d'une façon réfléchie et sensée les différentes dimensions (logique, esthétique, éthique, etc.) de leur expérience ».

¹² *Programme de religion catholique*, p. 25-26.

¹³ *Ibid.*, p. 49-136.

Voyons un instant comment les élèves la considèrent. La compétence éthique est la sixième compétence mentionnée, par ordre de préférence, sur les onze compétences du programme. Elle semble avoir légèrement plus de succès chez les garçons que chez les filles¹⁴. Toutefois, seuls 4,6 % des jeunes la positionnent comme compétence la plus importante, huitième des compétences citées en première position. Notons encore que « construire une argumentation éthique » est la cinquième compétence dans l'ordre de préférence des enseignants, avec 33 % des voix¹⁵.

D'autres compétences pourraient traiter de philosophie, comme « discerner les registres de réalité et de langage » qui vise un travail des ordres de vérité. Par exemple, lors de la lecture du texte biblique, quelle est la dimension du langage qu'il convient de prendre en compte et la sphère de rationalité associée ? Nous faisons encore de l'épistémologie. « Discerner et analyser la dimension sociale de la vie humaine » pourrait être l'occasion d'aborder des questions de philosophie politique ou sociale dans les grands débats de société.

Précisons ici qu'opter pour un cours de citoyenneté ne veut pas dire que techniquement, les élèves feront de la philosophie en classe. Comme écrit dans un rapport au parlement,

« De façon très lapidaire on dira que la philosophie n'a pas à proprement parler d'objet d'investigation spécifique, c'est une démarche généraliste : elle interroge le tout du réel, y compris le concept de réalité, la pensée du réel et les outils à penser. En ce sens, elle se distingue de la religion qui est une attitude de foi ; de la morale qui constitue un ensemble de maximes ou d'obligations pour l'action, même provisoires et faillibles, fondées ou non sur une religion. La philosophie se distingue aussi de l'éducation à la citoyenneté, la citoyenneté supposant des droits et des devoirs que les hommes d'une communauté juridique ou politique de référence se donnent à eux-mêmes à un moment de l'histoire.

« Elle s'en rapproche pourtant au sens où elle les interroge toutes trois et où cette interrogation elle-même pose la question du sens à être et à vivre ensemble »¹⁶.

Tout comme pour le cours de religion, il semble délicat d'assimiler clairement un cours de citoyenneté à un cours de philosophie à part entière. Néanmoins, le programme du nouveau cours fait la part belle à la philosophie, en articulant « la démarche philosophique aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté. Il s'appuie sur la philosophie, ses pratiques (débat et discussion philosophique, colloque des philosophes, lecture de textes...) et son histoire »¹⁷, avec un accent sur l'ouverture à

¹⁴ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 116.

¹⁵ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 127.

¹⁶ Bernadette WYNANTS, « Rapport introductif portant sur "l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme" », Bruxelles, Parlement de la Communauté française, 2000, p. 4.

¹⁷ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Cours de philosophie et de citoyenneté. 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire », Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles,

la pluralité, le travail de l'argumentation et des grandes catégories conceptuelles qui déterminent nos modes de pensée, encourageant les élèves à penser par eux-mêmes afin de devenir des citoyens éclairés.

Le programme du cours d'EPC¹⁸ est extrêmement riche et aborde la philosophie selon des approches diversifiées, de la lecture des textes en proposant près d'une centaine de grands noms de la philosophie, jusqu'au développement d'habiletés de pensée liées au philosopher : développer le questionnement philosophique, conceptualiser, prendre position de manière argumentée, lire un texte philosophique sont certains savoir-faire proposés, ainsi que des attitudes comme adopter une posture critique, se décentrer, se distancier ou, plus généralement, s'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions ou encore recourir à l'imagination¹⁹. Les propositions sont inspirantes et nombre d'entre elles seraient facilement intégrables à un cours de religion catholique tel que proposé par le *Programme* de 2003.

Pour clôturer ce point, nous voudrions avancer la double approche de la philosophie annoncée en introduction. La philosophie comme exercice de la pensée, liée à des habiletés, mais aussi la philosophie comme fréquentation des penseurs et des sages qui nous ont précédés et qui continuent d'influer sur notre époque. Il semble que seule la seconde approche a été retenue dans le *Programme* de 2003, même si la première est certainement présente de façon informelle dans de nombreuses classes de religion. Les deux approches sont complémentaires et ce serait les appauvrir que de n'en choisir qu'une.

Allier construction et transmission

Construire en communauté

La raison est au cœur du projet philosophique, mais encore faut-il se mettre d'accord sur ce que l'on entend par ce terme. Ladrière, notre maître à penser dans les domaines des rationalités, nous en donne une définition admirable :

« Le terme "raison" désigne un certain pouvoir qui est en l'homme et qui lui permet de dépasser les limites de l'empirique, et cela dans une double direction : du point de vue de la connaissance, la raison est un pouvoir de compréhension qui permet de voir à travers le phénomène et au-delà de lui les principes universels selon lesquels il se produit, et du point de vue de l'action, elle est ce pouvoir d'orientation qui permet de

2017, p. 17. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429> (consulté le 15 octobre 2017).

¹⁸ L'acronyme « EPC » signifie « éducation à la philosophie et la citoyenneté ».

¹⁹ *Cours de philosophie et de citoyenneté*, p. 42 ; p. 50 ; p. 119 ; p. 125 ; p. 135-137 ; p. 144-147. À titre d'anecdote, André Wénin est le seul théologien cité par le programme du cours.

diriger l'action selon les prescriptions de principes universels, à travers lesquels se fait valoir un ordre des fins »²⁰.

La raison dans son premier emploi, comme raison théorique, s'emploierait à rechercher la signification et les principes d'une chose, tandis que dans son second usage, celui-là pratique, elle s'emploierait à se donner elle-même sa propre loi.

Ladrière, s'inspirant de Husserl, définit ensuite la philosophie comme « pleine réalisation de l'idéal de la raison, sous la forme d'une auto-compréhension de l'être humain par lui-même, c'est-à-dire sous la forme d'une compréhension radicale de l'expérience »²¹, même si la raison, théorique ou pratique, n'est pas à comprendre comme pure clarté ou compréhension immédiatement apparente pour un *cogito* limpide. La raison se loge également dans l'inconscient, le rêve, la maladie, la parole, parfois cachée, parfois secrète, éclairant de sens ces expériences²². Problématique centrale de la philosophie, elle vise à une compréhension du monde et de l'homme sans autre recours qu'elle-même, sans en appeler au mythe ou à la religion. Elle est liée ici à une certaine vision de la rationalité, figure de la raison et propriété de la réalité qui imprègne d'intelligibilité les choses, les événements et le monde. En effet,

« Si nous pouvons nous retrouver nous-mêmes au milieu du monde, c'est qu'il y a une correspondance préétablie entre un pouvoir qui est en nous et cette constitution des choses, de telle sorte que la lumière naturelle que nous croyions découvrir en nous est en réalité la clarté même qui rend possible la manifestation du monde et accompagne sa venue jusqu'à nous »²³.

Néanmoins, même si la rationalité imprègne le monde, la raison est propre à l'humain et ne relève pas du naturel, elle est le fruit d'une décision qui s'engage pour actualiser des possibilités : « la vie selon la raison, c'est ce à quoi l'existence humaine est appelée, ce en quoi elle peut trouver son sens, et la réalisation d'une telle forme de vie c'est identiquement la réalisation de l'humanité dans l'homme »²⁴. Voilà esquissée la plus haute tâche de la philosophie, qui est de faire advenir l'homme à lui-même, sans pourtant que les voies en soient déterminées d'avance car c'est au travail de la raison de dévoiler peu à peu cette compréhension.

²⁰ Jean LADRIÈRE, *L'articulation du sens III. Sens et vérité en théologie* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 2004, p. 239.

²¹ J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 20. Plus loin l'auteur complète, p. 29 : « La philosophie c'est bien l'accomplissement de la raison ; c'est à la fois la découverte que le sens interne de l'expérience est rationnel, que l'expérience dans sa totalité est raison, et la compréhension de soi de la raison par elle-même ».

²² *Ibid.*, p. 30.

²³ J. LADRIÈRE, « Le rationnel et le raisonnable », p. 83. Ladrière pose cependant la question de l'objectivité : quelle est la part de nos projections sur le monde et quel est le degré d'intelligibilité qui lui est réellement propre ?

²⁴ Jean LADRIÈRE, « Rationalité et croyance », dans Edmond BLATTCHEN, Thomas GERGELY, Jacques LEMAIRE *et al.*, *Où va Dieu* (Revue de l'Université de Bruxelles), Bruxelles, Éditions Complexe, 1999, p. 284.

La rationalité est également un pouvoir éminemment lié à la raison, en tant que « caractère d'une conduite qui se montre capable de juger d'elle-même en ce qu'elle accomplit, en se rapportant à des critères de justification qui eux-mêmes peuvent être reconnus comme expression d'une expérience partagée »²⁵. Elle est liée à des pratiques de raisonnement qui visent à reconnaître, à élaborer, à juger d'un discours qui soit vrai et d'une action qui soit juste, et de pouvoir en rendre compte. En effet, « la rationalité a moins à voir avec la connaissance et la production de savoirs qu'avec la façon dont les sujets capables de parler et d'agir *appliquent ces savoirs* »²⁶. Il s'agit ici de la rationalité comme démarche critique dont chaque moment est validé et relié à tous les autres moments de façon systématique, une sorte de lumière naturelle qui permet à l'homme de comprendre ce qui se passe autour de lui et d'organiser son action²⁷.

Une éducation à la philosophie viserait certainement à promouvoir la rationalité comme démarche critique chez les élèves. Nous avons relevé au chapitre précédent la distinction de Ladrière entre rationnel et raisonnable, que nous voudrions développer ici plus avant. Développer un pouvoir de rationalité chez l'élève ne signifie pas simplement le rendre plus rationnel, capable d'abstraction et de formalisme. La question qui se pose plus fondamentalement est celle de la signification du rationnel pour l'humain, qui rejoint la vie du sens, la façon dont il interprète son monde et le met en projet. Le raisonnable serait ainsi « le principe constituant des actes et des institutions en lesquels la rationalité reçoit ses figures concrètes »²⁸, que Ladrière rattache à la raison pratique kantienne, un indéterminé qui détermine l'action. Le raisonnable se manifeste dans le sens que prennent les actes qui instaurent des tâches pleines de sens, sans être une superstructure que l'on superpose au mouvement de la vie mais plutôt un horizon, un principe attracteur et inspirateur. Du raisonnable surgit l'acte, qui génère le rationnel. L'acte assure le contact entre les deux. Par lui le rationnel, lié à la raison théorique, révèle le raisonnable, attaché à la raison pratique, car même en observant une opération purement mécanique on peut remonter à l'acte et à ce qui a fait sens à l'origine de l'opération.

L'horizon du raisonnable apparaît dans l'existence en s'exprimant dans un jugement d'évaluation d'une situation (par exemple, est-il raisonnable de prendre tel risque), qui ne peut s'appliquer mécaniquement mais qui est fondé dans l'horizon des fins. Le lieu du raisonnable est le lieu de l'éthique. La raison elle-même est ainsi du côté de la saisie d'un sens plus que du côté de l'argumentation ou la démonstration.

²⁵ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 178.

²⁶ Jürgen HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (L'espace du politique), Paris, Fayard, 1987, p. 24.

²⁷ J. LADRIÈRE, « Le rationnel et le raisonnable », p. 82.

²⁸ J. LADRIÈRE, « Rationalité et croyance », p. 285.

Un lieu qui semble très porteur pour nourrir la croissance, mais aussi l'articulation du rationnel et du raisonnable est le penser ensemble de la communauté de recherche²⁹ philosophique tel que mis en place par Matthew Lipman, qui développe des habiletés de pensée qui rendent les membres de la communauté capables d'articuler clairement des arguments très rationnels à cet horizon des fins qu'est le raisonnable. Lipman lui-même insiste sur la nécessité pour une société démocratique de rendre raisonnables les jeunes dont nous avons la charge³⁰, tâche qui devrait être la priorité de tout éducateur. Nous allons nous attarder un instant sur les caractéristiques d'une telle communauté, pour montrer comment celle-ci peut s'articuler avec un projet de construction de sens qui développe de façon équilibrée les dimensions du rationnel et du raisonnable.

Une classe transformée en communauté de recherche se reconnaît de par certains traits saillants qu'elle exhibe. Les élèves s'écoutent dans le respect, essaient de comprendre ce que leur disent leurs pairs, sont prêts à remettre leurs propres idées en question mais aussi à corriger les autres chercheurs si ceux-ci semblent dans l'erreur, ils tentent de justifier rationnellement leurs prises de position et sont ouverts aux propositions nouvelles. Ils sont impliqués dans un questionnement, avec la recherche d'une forme de vérité, en tout cas de validité de leur propre discours. Personne n'est exclu de la recherche sans pour autant que la participation de tous soit exigée et la recherche comme telle génère un sentiment fort de solidarité entre les membres de la communauté, tout en renforçant les amitiés. La recherche elle-même se veut impartiale et doit prendre en considération tous les apports de tous ses membres³¹.

Le travail d'une communauté de recherche est éminemment lié à la vie du sens. De fait,

« L'apport de la PDP [pratique du dialogue philosophique] est fort important pour l'élaboration du sens chez les élèves. En effet, cette pratique propose un contexte où plusieurs ressources sont mises en avant pour que chaque individu qui participe au dialogue construise sa propre représentation du monde. En ce sens, chaque participant,

²⁹ « L'expression de "communauté de recherche" est due à Charles Sanders Peirce (1839-1914) en référence à l'interaction entre scientifiques. Il s'agit d'un dispositif social de personnes qui, par le biais du dialogue, font une recherche jusqu'à ses limites à propos d'un concept confus ». Daniela CAMHY, « Développer une communauté de recherche internationale », dans Marie-Pierre GROSJEAN (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014, p. 159.

³⁰ Matthew LIPMAN, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck, 2011, p. 25. « Raisonnable ne signifie pas simplement rationnel. le terme désigne une rationalité nuancée par le jugement. Comme les tribunaux, les écoles doivent être rationnelles. Mais c'est surtout de citoyens raisonnables qu'une société démocratique a besoin. Dès lors, comment leur apprendre à le devenir ? » Il utilise plus loin le terme de « raisonnabilité » (p. 34), plus adéquat à ses yeux qu'un travail sur la rationalité.

³¹ *Ibid.*, p. 33, p. 99-101.

avec ses propres ressources internes et ses contraintes, est à même de servir de ressource externe pour les autres participants »³².

Lipman ajoutera que la finalité d'une communauté de recherche est de rechercher du sens, tout comme les services de soins intensifs cherchent à sauver des vies dans un hôpital³³. Qu'il s'agisse du sens d'une proposition, du sens d'un acte posé ou du sens ultime d'une vie, la communauté se mettra tout naturellement au service de cette quête. Le travail dialogique de la communauté de recherche se rapproche en cela fortement de la première compétence terminale du *Programme* du cours de religion : « chaque séance devrait être introduite par un élément (par exemple, un incident), dont on est persuadé qu'il provoquera une recherche de sens »³⁴, qu'il s'agisse d'un sujet controversé ou riche en lui-même de sens.

La communauté peut s'entendre dans le sens d'une communauté de convictions. C'est par le dialogue que les participants « surmontent la subjectivité initiale de leurs conceptions, et s'assurent à la fois de l'unité du monde objectif et de l'intersubjectivité de leur contexte de vie grâce à la communauté de convictions rationnellement motivées »³⁵. En confrontant et en évaluant leurs positions, en échangeant des points de vue subjectifs mais rationnellement motivés, les participants visent une élaboration de sens en commun³⁶. Habermas utilise les termes de communauté de communication, dans le sens d'une communauté qui s'entend sur une définition commune d'un monde partagé et sur ce qui devrait s'y produire³⁷, termes qui s'appliquent parfaitement à la démarche de recherche mise en œuvre dans les pratiques dialogiques en classe.

L'enquête du CRER nous a donné un aperçu de ce que serait un cours de religion idéal aux yeux des élèves. L'on pourrait se demander de même si la pratique de la philosophie sous forme de communauté de recherche entrerait dans la mise en place d'un tel cours de religion. Une autre enquête vient bien à propos nous éclairer sur la désirabilité du dialogue philosophique en classe. Interrogés, les élèves relèvent d'eux-mêmes les bienfaits de ces pratiques philosophiques. Dans une étude menée en 2012 auprès de 97 adolescents québécois³⁸, les chercheurs Mathieu Gagnon,

³² Mathieu GAGNON et Sébastien YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2016, p. 102.

³³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p. 100.

³⁴ *Ibid.*, p. 102.

³⁵ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, p. 27. Habermas parle à ce propos de la « force sans violence du discours argumentatif ».

³⁶ Gagnon et Yergeau parlent à ce propos de « coélaboration dynamique ». M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 102.

³⁷ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, p. 29.

³⁸ Mathieu GAGNON, Sébastien YERGEAU et Élisabeth COUTURE, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents », dans *Revue des sciences de l'éducation de McGill/Mc Gill Journal of Education* 41 (2013/1), p. 57-78. Il s'agit d'un sondage électronique de type qualitatif demandant des réponses à court développement, auprès d'élèves ayant entre trois et cinq années de pratique de la CRP, allant de

Sébastien Yergeau et Élisabeth Couture découvrent que pour 94 % d'entre eux, soit 91 jeunes, la pratique du dialogue philosophique, essentiellement mené comme communauté de recherche philosophique, a des impacts très positifs dans leurs relations à autrui. Les chercheurs ont distingué sept catégories dans lesquelles classer ces réponses, qu'il nous semble intéressant de brièvement parcourir.

Trois catégories renvoient à un bénéfice dans une dimension sociale. Plus de la moitié des élèves (55 %) reconnaissent que la pratique de la philosophie telle qu'engagée dans l'esprit d'une communauté de recherche favorise l'ouverture d'esprit, associée au respect d'autrui, à son écoute et à une plus grande compréhension, en tout cas à une volonté de compréhension de sa pensée et de ses actes. Les élèves déclarent être « plus en mesure d'accepter et de respecter les différences et qu'ils ont moins tendance à juger les autres »³⁹. La capacité à entrer en dialogue avec autrui est soulignée par 35 % des élèves, qui distinguent ici le dialogue du débat.

« Pour eux, la philosophie leur a permis de dessiner des différences entre une discussion dans laquelle chacun cherche à avoir raison et où les points de vue s'affrontent, qu'ils associent au débat, d'une autre dans laquelle chaque point de vue est considéré dans l'élaboration du jugement collectif et où les participants tentent plutôt de comprendre la multiplicité des liens qui unissent les concepts et/ou les situations, un type d'échange qu'ils qualifient de dialogique »⁴⁰.

Les chercheurs notent encore qu'après quelques années de pratique du dialogue philosophique, la plupart des élèves se sentent mal à l'aise en situation de débat car ils sont gênés par l'absence d'écoute et d'autocorrection. En effet, dans une pratique dialogique, les participants ne se laissent pas guider par un agir orienté vers le succès de leur parole contre celle d'autrui, mais entrent dans une logique d'action communicationnelle, où « les plans d'action des acteurs participants ne sont pas coordonnés par des succès égocentriques, mais par des actes d'intercompréhension »⁴¹ qui visent à la construction d'un monde commun.

Un dernier point relevé pour la dimension sociale du rapport aux autres est la résolution de conflits et l'aide à autrui, relevés par 9 % des répondants, qui insistent sur la maturité acquise lors de ces dialogues, qui leur permet de s'exprimer sans se mettre en colère⁴². Notons encore que l'ouverture au dialogue n'induit pas le relativisme, car même si chaque opinion peut être étudiée, il ne s'ensuit pas qu'elles

la troisième à la cinquième secondaire. La question posée était : « Selon vous, est-ce que la philosophie a des impacts sur vos relations avec les autres ? lesquels ? pourquoi ? expliquez pourquoi », p. 63.

³⁹ M. GAGNON, S. YERGEAU et É. COUTURE, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe », p. 65.

⁴⁰ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 47.

⁴¹ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, p. 295.

⁴² M. GAGNON, S. YERGEAU et É. COUTURE, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe », p. 70-71.

aient toutes la même valeur et les élèves ont le souci d'éviter les incohérences et les préjugés, ainsi que d'une certaine conduite éthique⁴³.

Les trois catégories suivantes se rapportent à une dimension plus spécifiquement intellectuelle. L'exercice de la pensée critique et le développement d'habiletés intellectuelles est relevé par 44 % des répondants, liés au développement du jugement. Ceci impacte directement leur relation aux autres car ils reconnaissent que développer leur jugement les conduit à examiner leurs propres préjugés en profondeur, à permettre une introspection en même temps qu'une autocritique constructive et une autocorrection salutaire⁴⁴. La pratique réflexive entendue dans le sens de questionner ou se questionner face aux événements de la vie, mais aussi d'avoir des propos modérés qui tempèrent les échanges et les réflexes émotifs est relevée par 37 % des jeunes⁴⁵. Enfin, 3 % des élèves mentionnent le questionnement éthique, qu'ils comprennent comme :

« Le fait de réfléchir au bon et au mauvais, au Bien et au Mal, aux raisons, aux causes et conséquences de nos actions les conduit à réfléchir non seulement sur les manières dont ils se conduisent eux-mêmes, mais également aux actions des autres et à leur caractère éthique »⁴⁶.

Une dernière catégorie de réponses est liée à la mobilisation transversale, c'est-à-dire au fait de pouvoir ramener ce qui est appris dans la vie courante, qui revient dans 36 % des réponses. L'utilité apparaît dans les discussions avec les parents et les proches, mais aussi dans la capacité à prendre des décisions plus éclairées. Nous pouvons relier cela à la section de l'enquête du CRER sur le sens de la vie. Interrogés sur les moments où ces questions de sens se posent et qu'ils y réfléchissent, 87,5 % des jeunes reconnaissent que les temps de grandes décisions font partie de tels moments (souvent pour 48,2 %, parfois pour 39,3%), tandis que 81,8 % relèvent les échanges en famille (36,7 % souvent, 45,1 % parfois)⁴⁷. Nous pourrions nous interroger sur la pertinence du lien entre ces données : le travail d'écoute, de remise en question, de

⁴³ M. GAGNON, S. YERGEAU et É. COUTURE, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe », p. 73.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 66-67. Au sujet de l'autocorrection, citons encore Habermas : « Les argumentations rendent possibles un comportement dont la valeur rationnelle vaut en un sens particulier, à savoir l'apprentissage effectué à partir de fautes explicites. Tandis que la possibilité de critiquer et de fonder les expressions rationnelles *désigne* simplement la possibilité d'argumenter, les procès d'apprentissage par lesquels nous acquérons des connaissances théoriques et des intelllections morales qui renouvellent et élargissent le langage évaluatif, qui surmontent les auto-illusions et les difficultés de l'intercompréhension, *sont assignés* à la nécessité d'argumenter ». J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel*, p. 38-39. En somme, la capacité à considérer nos savoirs comme faillibles et à pouvoir transformer nos convictions est une habileté fondamentale pour qui veut élargir le champ de ses possibles.

⁴⁵ M. GAGNON, S. YERGEAU et É. COUTURE, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe », p. 68.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁷ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 49. Trois autres temps relevés par une grande majorité sont les moments difficiles à vivre, les moments de solitude et la relation amoureuse.

critique de la philosophie permettrait-il à ces jeunes d'approfondir ou du moins d'affiner un questionnement sur le sens et les valeurs quand celui-ci fait surface ? En tout cas, ces habiletés apparaissent clairement en ces moments.

Les arguments sont nombreux à défendre l'importance d'une pratique du dialogue philosophique en classe avec les jeunes, même si les chercheurs québécois attirent l'attention sur des aspects moins positifs du développement de cette pratique. Il arrive que les habiletés de pensée soient utilisées à mauvais escient⁴⁸, mais aussi que la relation aux autres en soit compliquée, en particulier avec ceux qui n'ont pas cette habitude de pratique philosophique ou de l'écoute, de l'autocritique et de l'exercice du jugement.

Autre bémol relevé par les chercheurs canadiens, qui demande un travail d'approche spécifique de certaines matières, il semble que les habiletés de pensée développées chez les étudiants dans les pratiques dialogiques ne soient pas systématiquement transférables à des savoirs vus comme scientifiques ou savants. L'expertise du savant n'est pas remise en doute car il traite d'une réalité plus objective que ce que ne semble faire la philosophie, qui n'est dès lors pas questionnable et ne nécessite pas l'appel à la pensée critique⁴⁹. Un travail épistémologique d'ampleur serait requis pour surmonter ces préjugés et démontrer l'aspect contextuel et culturel de l'approche scientifique ainsi que la faillibilité des savoirs, ce qui peut faire l'objet de dialogues philosophiques.

Des enseignants belges ont pratiqué la CRP dans leurs classes et le bilan est positif. Beaucoup y ont trouvé ou retrouvé une forme de dynamisme dans leur pratique, tout en étant confortables avec le rôle plus en retrait qui était le leur. Ils ont également souligné que :

« La pratique de la CRP avait tendance à réguler la prise de parole dans les classes dans le sens où, après quelques communautés, ceux qui prenaient tout le temps la parole dans la classe apprenaient à se taire et à écouter les autres et que d'autres élèves qui n'intervenaient pas dans le cours commençaient à oser prendre la parole lors de la communauté de recherche. Cela me paraît capital comme apport de la CRP si l'on tient compte toujours du décret "Missions" qui fixe comme premier objectif de l'école de

⁴⁸ M. GAGNON, S. YERGEAU et É. COUTURE, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe », p. 74. Dit un élève : « Je peux faire suer mes parents en sortant mes habiletés de pensée ». Mais les chercheurs ajoutent que « les élèves nous indiquent que pour la plupart, ce désir de recourir aux habiletés de pensée afin de "faire suer" les autres correspond à un élan insufflé par la prise de conscience de la "puissance" de ces nouveaux apprentissages, mais selon leurs dires, cet élan s'estompe avec les années au profit d'une plus grande écoute ».

⁴⁹ Mathieu GAGNON, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche et le développement de la pensée critique d'adolescents », dans M. GAGNON et M. SASSEVILLE (éds), *La communauté de recherche philosophique*, p. 278-279.

"promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves" »⁵⁰.

Les élèves et les enseignants se transforment par ces pratiques dialogiques, qui viennent toucher quelque chose de très profond. En effet, le langage possède une puissance incroyable. « Sa force à la fois la plus spécifique et la plus étrange est de construire d'une certaine manière l'expérience comme possible. À ce titre, le langage n'est pas un simple reflet de la réalité ou de l'expérience, mais une puissance autonome de construction »⁵¹, il ouvre d'autres mondes à celui qui écoute réellement, il permet la décentration, il projette des sens là où il n'y en avait pas. La pratique dialogique de la communauté de recherche accentue ce pouvoir du langage en donnant la possibilité à ses membres d'appréhender les mondes subjectifs des autres participants, mais en même temps de créer des ponts objectivables entre ces univers. Elle permet de partager des sens possibles, mais aussi d'écarter l'irrationnel par un travail rigoureux du jugement et une bienveillance partagée, par l'usage de la pensée critique et de la pensée attentive et vigilante, deux des trois types de pensée à l'œuvre dans la pratique de la CRP telle qu'initiée par Matthew Lipman, et regroupées sous le vocable de pensée multi- ou pluridimensionnelle⁵².

La pensée critique est le premier type de pensée travaillé par le dialogue philosophique et est éminemment liée au rationnel. Elle présente trois caractéristiques qui visent à développer un bon jugement⁵³. Elle s'appuie sur des critères qui permettent d'évaluer les processus de pensée, des raisons les plus fiables possible, qui font si possible consensus. Parmi eux, nombre de critères logiques comme la validité, la cohérence, la comparaison, la référence aux normes et aux lois, des procédures, des tests adaptés à la question traitée, qui sont pertinents pour le type de rationalité examiné (éthique, scientifique, épistémologique, etc.). La pensée critique est également autocorrectrice, dans le sens où les chercheurs sont prêts à mettre leurs idées au risque de l'examen de la communauté et à en changer si les raisons sont suffisantes. Enfin, la pensée critique est sensible au contexte dans lequel la question se pose et nuance finement ses propos, n'hésitant pas à examiner avec attention des arguments

⁵⁰ Michel DESMEDT, « La communauté de recherche philosophique et l'enseignement religieux en Belgique francophone », dans M. GAGNON et M. SASSEVILLE (éds), *La communauté de recherche philosophique*, p. 91.

⁵¹ Jean LADRIÈRE, *L'articulation du sens II. Les langages de la foi* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1984, p. 71-72.

⁵² M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p. 194.

⁵³ « Mais quelle est la différence entre le simple jugement et le bon jugement ? Cette différence ne nous est pas tout à fait inconnue : nous sommes tous en mesure de faire la différence entre le simple fait de chanter et celui de bien chanter, entre le simple fait de vivre et celui de bien vivre. Il ne nous est pas moins inhabituel de faire la différence entre le simple fait de penser et celui de penser correctement ». Matthew LIPMAN, « La pensée critique : qu'est-ce que cela pourrait être ? », dans M. SASSEVILLE (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, p. 129.

fallacieux ou à admettre qu'une chose vraie ou juste dans un cas peut ne pas l'être dans un autre⁵⁴.

Les éducateurs et les chercheurs qui promeuvent le développement de la pensée critique souhaitent que les élèves dépassent le fait de l'apprentissage, entendu comme l'étude de ce que d'autres ont pensé avant eux, pour penser par eux-mêmes.

« Nous ne voulons pas que les élèves ne fassent que penser [...] nous voulons qu'ils fassent plus, c'est-à-dire qu'ils soient en mesure d'exercer leur jugement de façon adéquate. C'est le bon jugement qui caractérise l'interprétation fine d'un texte écrit, la rédaction cohérente et équilibrée, la compréhension lucide de ce que nous entendons, l'argumentation convaincante. C'est le bon jugement qui permet de mesurer et de saisir les affirmations, les hypothèses, les implications et les suggestions contenues dans certains énoncés. Et le bon jugement dont nous parlons ne saurait être opérationnel s'il ne s'appuyait sur la compétence des habiletés de raisonnement, celles-ci assurant la compétence d'inférer, et sur la compétence dans la recherche, dans la formation de concepts et dans les habiletés de traduction. Si la pensée critique produit une amélioration de l'éducation, ce sera parce qu'elle aura accru la quantité et la qualité de la signification que les élèves tirent de ce qu'ils lisent et perçoivent et de celle qu'ils expriment dans ce qu'ils écrivent et disent »⁵⁵.

En affinant la perception des significations, la pensée critique participe éminemment à la quête d'un sens plus vaste, lui-même horizon des significations, et rejoint par-là la quête de raisonnable. Mais elle n'est pas seule à contribuer à cet horizon. La prise en compte d'autrui avec qui nous sommes en relation, dans la communauté et au-delà, contribue de même à accroître le sens.

En effet, le second type de pensée développé par la communauté de recherche philosophique est la pensée vigilante. C'est une pensée qui a à cœur tant l'objet de son étude que la façon de s'y rapporter, avec les affects associés, la reconnaissance de sa valeur mais aussi de la valeur des autres points de vue, y mettant le respect et l'attention qui y sont dus. Sollicitude et bienveillance, sérieux et générosité, courtoisie et gentillesse, émotivité et estime sont des termes aisément associés à ce second type de pensée⁵⁶.

Le rapport de force qui pourrait exister dans un débat cède la place dans la pratique dialogique de la philosophie à un rapport de sens⁵⁷, car la question philosophique prend le pas sur le reste, y compris la valorisation de ses idées propres et la victoire individuelle dans la discussion. La recherche d'un éclairage mutuel atténue la mise en avant du sujet pour une recherche de sens authentique où chacun s'engage par rapport aux autres. La pensée vigilante comporte une dimension appréciative, teintée

⁵⁴ M. LIPMAN, « La pensée critique », p. 131-138.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 143.

⁵⁶ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p. 138.

⁵⁷ Michel TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie* (Comprendre la société), Lyon, Chronique sociale, 2012, p. 286.

de respect : « Apprécier, c'est prêter attention à ce qui compte, à ce qui importe »⁵⁸. Elle prend en compte les émotions, tient compte du langage des actes et, empathique, permet de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son point de vue voire le défendre, se laisser toucher mais aussi transformer par lui.

La dimension d'engagement est un aspect signifiant du langage. Or, en communauté de recherche philosophique, l'engagement envers le groupe, envers la recherche, envers la question peut être très fort car touche à l'existence même. Ladrière, reprenant Evans, parle de l'aspect expressif ou auto-implicatif du langage, « qui couvrirait donc ainsi tout ce qui est de l'ordre de l'engagement, de la conduite ou de l'expression, au sens de la manifestation linguistique d'un engagement effectif, d'une attitude spécifique à l'égard d'autrui ou d'un état intérieur »⁵⁹. Le sujet qui s'engage par la parole à révéler quelque chose de lui-même, à mettre sa propre pensée au risque du jugement d'autrui, s'implique existentiellement. Le contexte même rend la pensée attentive indispensable, pour procurer un terrain d'expérimentation mental⁶⁰ où le jeune se sente suffisamment en sécurité pour exposer sa propre vie.

Notons encore que l'engagement de sa parole, tout comme l'engagement envers les membres de la communauté de recherche, s'acquiert et se renforce avec la pratique. C'est là tout l'aspect éthique de la communauté : « Le développement de dispositions morales passe par l'action morale, et l'action morale crée en nous une plus grande disposition à agir moralement »⁶¹. En réalité, tout comme celui qui s'exerce assidûment à la cithare devient meilleur musicien⁶², l'élève qui pratique le dialogue philosophique en communauté de recherche renforcera ses qualités d'écoute et de soin à autrui.

Le troisième type de pensée revendiqué par la CRP est la pensée créative. Ses caractéristiques sont l'originalité (sans pour autant se départir de la rationalité), la productivité, l'imagination, l'inventivité, l'indépendance, le goût d'expérimenter, l'expressivité, la surprise et l'étonnement, la capacité à faire émerger une synthèse

⁵⁸ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p. 253.

⁵⁹ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens II*, p. 78.

⁶⁰ Ce que Roebben appelle un « *mental playground* », déjà mentionné précédemment. B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 51. La communauté de recherche acquiert un degré équivalent de sécurité à celle proposée par les communautés virtuelles des mondes des jeux en ligne et de leurs guildes, si recherchées des adolescents qui les pratiquent.

⁶¹ Mathieu GAGNON, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche : un outil pour la formation éthique des élèves ? », dans M. SASSEVILLE (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, p. 219.

⁶² ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque* (Bibliothèque des textes philosophiques), Paris, Vrin, 1990, p. 89. « Par exemple, c'est en construisant qu'on devient constructeur, et en jouant de la cithare qu'on devient cithariste. Ainsi encore, c'est en pratiquant les actions justes que nous devenons justes, les actions modérées que nous devenons modérés, et les actions courageuses que nous devenons courageux » (Livre II, 1, 1103a-1103b). Ceci devrait compenser la chute de la capacité d'empathie liée à l'usage des réseaux sociaux et des Gsm signalée en ch. IV.

porteuse de sens de parties apparemment séparées. Elle est en essence maïeutique, ce qui lui permet de faire sortir ce qu'il y a de meilleur de chacun⁶³.

« Elle est la marque de la personnalité de chacun dans tout acte qu'il pose. On la trouve dans la manière dont on choisit ou crée des relations, des modèles, dans tout ce qui heurte ou qui dépasse le cadre habituel. La pensée créative, celle qui fait réfléchir à la manière de dire ce qui mérite d'être dit, comment faire ce qui vaut d'être fait, met l'accent sur la problématique. D'autres traits caractéristiques en sont la nouveauté et l'intelligibilité »⁶⁴.

C'est une façon profondément personnelle de concevoir le monde, d'agencer des idées, d'entrer en dialogue dans la communauté de recherche pour faire jaillir la nouveauté.

En fin de compte, le travail de la communauté de recherche vise un objectif qui la dépasse, qui veut permettre une insertion harmonieuse de ses membres dans un univers pluraliste, multiculturel et multireligieux, mais aussi appréhender les dimensions plus subtiles, plus raffinées de l'existence humaine, enfin, « élaborer de meilleurs jugements quand il s'agit de relations avec d'autres gens, d'autres religions, d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres États »⁶⁵, participant ainsi pleinement au processus démocratique grâce à une aptitude essentielle, pouvoir se décentrer pour comprendre le point de vue de l'autre.

Le travail sur le discours ouvre à ces finalités, et fait entrevoir des horizons multiples de sens, même si l'œuvre n'est jamais achevée.

« Le sens n'est pas clair lui-même avant le discours, il devient présent et clair à lui-même seulement dans et par le discours. Et même il ne devient jamais que relativement clair à lui-même, car la clarté qui est accessible est seulement cette clarté que le discours peut révéler et elle est limitée par les limites elles-mêmes du discours »⁶⁶.

Mais malgré les limites inhérentes au discours, la communauté de recherche devient un lieu central de création de sens, où chaque membre apporte un éclairage personnel et original sur la question traitée, ouvrant ainsi des perspectives pour les autres élèves. Le sens se révèle dès lors dans le travail de construction de la classe transformée en communauté de recherche de sens, travail initial de construction qui invite chaque élève à s'approprier les trouvailles du groupe pour ensuite les conduire un peu plus loin et les appliquer dans sa vie propre, mais aussi travail d'enracinement qui permet à chacun de mettre sur la table des pistes balbutiantes pour les voir prendre forme dans le dialogue.

Notons avant de clôturer ce point qu'il existe une multiplicité de méthodes du philosopher en classe. Pour n'en citer que quelques-unes qui ont cours en France,

⁶³ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p. 235-236.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 237.

⁶⁵ A. M. SHARP, « Entrons dans l'univers de l'autre », p. 284.

⁶⁶ J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 24.

mentionnons les préalables à la pensée de Jacques Lévine⁶⁷, les ateliers de philosophie de Lalanne⁶⁸ ou de Brénifier⁶⁹, les dispositifs coopératifs de Tozzi⁷⁰ et les méthodes de l'intervenant de Chazerans⁷¹. Cependant, même si la plupart de ces méthodes s'inspirent directement de Lipman, elles négligent parfois la pensée vigilante et une forme de bienveillance, ce qui à nos yeux ampute la communauté de recherche de son sens même de communauté (mais toutes ces approches ne se revendiquent pas du fait de la communauté non plus).

Transmettre un héritage

Être capable de penser est primordial, mais la fréquentation de la philosophie serait bien pauvre si elle se limitait à cela. Si la philosophie, « ce n'est rien d'autre que la vie elle-même, lorsque, dans la stricte ordonnance d'un système conceptuel, elle rejoint la plénitude de son auto-compréhension »⁷², alors il est nécessaire, pour l'apprenti philosophe, de se référer à l'histoire de la pensée, car le seul accès à l'auto-compréhension qui nous soit donné passe par une réponse historique : la réalité humaine s'accomplit à travers l'histoire et est intimement liée au développement de la culture, qui manifeste les différents visages de la raison.

En effet, dans un article adressé au monde de l'enseignement, Ladrière expose ce que sont pour lui les objectifs de l'enseignement secondaire⁷³. Le premier objectif concerne la maîtrise de ce que notre auteur appelle les techniques de base : langage, autres langues, outils conceptuels (dont les mathématiques). Nous pourrions y ajouter le travail des habiletés de pensée philosophiques que nous venons de survoler brièvement. Un second objectif vise l'acquisition de compétences professionnelles de base, dans le sens d'une préparation générale à des exigences plus spécifiques. Un troisième but est de préparer une partie des élèves à l'université. Un dernier thème vise la compréhension et l'ouverture à la culture dans laquelle les adolescents seront appelés à prendre une part active quelques années plus tard⁷⁴.

⁶⁷ Jacques LÉVINE, Geneviève CHAMBARD, Michèle SILLAM *et al.*, *L'enfant philosophe, l'avenir de l'humanité ?* (Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine), Montrouge, ESF éditeurs, 2008.

⁶⁸ Anne LALANNE, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* (Pratiques et enjeux pédagogiques), Montrouge, ESF éditeurs, 2004.

⁶⁹ Oscar Brénifier a publié de nombreux livres pour enfants (*Le sens de la vie, Pourquoi je vais à l'école*, etc.) et anime des ateliers pour adultes, à la réputation sulfureuse.

⁷⁰ Michel TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie* ; Michel TOZZI, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, 6^e édition (Savoir penser), Lyon, Chronique sociale, 2005.

⁷¹ Jean-François CHAZERANS (éd.), *Apprendre en philosophant*, Poitiers, Canopé, 2006.

⁷² J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 21.

⁷³ J. LADRIÈRE, « Comment concevoir l'enseignement secondaire ? », p. 12-16.

⁷⁴ Pour ces objectifs : *ibid.*, p. 12-13.

La thèse suivante tient ensemble ces objectifs : « la véritable signification du secondaire est de ménager aux adolescents un accès à un point de vue universel »⁷⁵, qui soit à la fois concret et abstrait. Concret, comme le point de départ de l'adolescent, sa famille, son quartier, son école, sa ville, avec comme horizon une compréhension élargie de la société dans son ensemble. Abstrait, comme les significations plus radicales mais plus éloignées du vécu. La culture, qui est singulière, donne accès à l'universel, à ce qui fonde l'existence humaine, mais aussi aux lois naturelles qui sous-tendent les phénomènes particuliers. Cette démarche ne se limite pas au secondaire et peut durer toute une vie. Il s'agirait dès lors d'initier à cette quête, d'en donner le goût, d'en éveiller le désir.

Il est essentiel pour le philosophe louvaniste de s'approprier sa culture et d'en comprendre les mouvements souterrains et les enjeux. La culture est tout d'abord un donné, elle est reçue sans que chacun ne doive parcourir seul ce chemin de création. Mais une fois intégrée, nous avons sur elle un pouvoir de transformation qui la met en mouvement et la fait évoluer. L'autonomie de la personne doit se développer dans le sens d'une prise de responsabilité à l'égard de la société, ce qui suppose la maîtrise d'outils variés et une certaine forme de conscience de la place occupée dans le monde et de l'impact qu'elle peut avoir. Une transmission du donné culturel est dès lors requise.

Néanmoins, le transmissif n'a pas bonne presse partout et provoque parfois le scepticisme. Certains auteurs n'hésitent pas à pointer du doigt le refus d'une génération de transmettre à la suivante : « la transmission, nous dit notre inconscient collectif, est une aliénation, parce qu'elle ôte à l'enfant la possibilité de construire tout seul ses propres références, de faire ses choix, d'adopter individuellement ses valeurs »⁷⁶. Or, la culture concerne éminemment ce qui se transmet. Derrière cela se loge l'idée suivante, que « l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre »⁷⁷. C'est toute la question des savoirs morts, où l'on considère que ce n'est pas parce que l'enseignant a présenté

⁷⁵ J. LADRIÈRE, « Comment concevoir l'enseignement secondaire ? », p. 13-14.

⁷⁶ François-Xavier BELLAMY, *Les déshérités. Ou l'urgence de transmettre* (Essai/J'ai Lu), Paris, Plon, 2014, p. 15. Olivier Rey dénonce ce travers par l'exemple de la poussette, laquelle autrefois tournée vers la mère, positionne à présent l'enfant face au monde, seul, sans plus faire face à l'adulte. O. REY, *Une folle solitude*, p. 12-13 et 17-19.

⁷⁷ Hannah ARENDT, *La crise de la culture* (Folio Essais), Paris, Gallimard, 2013 [1954], p. 234. Soulignons que ce n'est pas la position d'Arendt, qui déplore plutôt cet état de chose dans son essai « La crise de l'éducation ». Relevons encore le paradoxe suivant : les champions de la déconstruction ont eux-mêmes suivi des études avancées. Osons le parallèle avec Picasso qui avant de peindre les toiles que tous connaissent aujourd'hui a eu ses périodes bleue et rose, merveilles de l'art figuratif, réfutant le fait que n'importe qui serait qualifié pour la peinture cubiste, surréaliste, abstraite. De même, n'en serait-il pas ainsi pour le phénomène de la pensée : il faut être assuré d'un bagage solide pour oser déconstruire sans que cela ne nous porte préjudice... Descartes, Rousseau et Bourdieu cités plus loin en sont les exemples accomplis.

sa matière que les élèves ont appris quoi que ce soit, et qu'il importe par conséquent de communiquer des savoir-faire qui eux, au moins, pourront être sollicités.

Il y a là une idée bien précise de la transmission, entendue dans son sens premier, proche d'une certaine vision de la transmission religieuse qui inculque une tradition :

« Entendons par tradition, dans le sens primordial du terme, dans son sens religieux, non pas la simple fidélité à des usages ancestraux, mais l'obéissance à des modèles réputés fondateurs, la reconstruction impérative d'un ordre posé à l'origine et destiné à se perpétuer à l'identique au travers des générations. Dans le cadre d'un tel assujettissement à la loi du passé, l'éducation tend à se confondre avec la transmission d'un legs intangible, en lui-même indifférent à la particularité individuelle de ses incarnateurs successifs, dont le seul problème est de se montrer à la hauteur de ceux qui les ont précédés, en même temps que de veiller à la préservation de ce trésor ancestral chez leurs descendants »⁷⁸.

Une telle vision de la transmission d'une tradition, voire de la culture, a de quoi rebuter nos contemporains, pour qui les valeurs de liberté, de construction de soi et d'autonomie sont essentielles. Nous reviendrons encore sur une telle définition de la transmission, imperméable à l'apport de ceux qui la reçoivent. Notons déjà que ce type de transmission serait absolument ineffectif aujourd'hui, s'il ne l'a jamais été, dans un cours de religion, mais les problèmes surgissent quand nous ne discriminons pas entre les formes variées de la transmission, pour toutes les rejeter en bloc.

François-Xavier Bellamy, dans un essai traitant de l'urgence de transmettre, relève trois moments dans l'histoire de la philosophie, marqués par trois discours, qui ont eu un impact majeur sur notre vision du transmettre et ont conduit à la situation contemporaine. Le premier est Descartes, dont le *Discours de la méthode* est prélude à l'abandon de la transmission. Pour le philosophe français, l'individu est à la source de son propre savoir. En effet, nous dit-il, parmi les coutumes, connaissances, opinions ou philosophies qu'il lui fut donné d'étudier, « je ne pouvais choisir personne dont les opinions me semblassent devoir être préférées à celles des autres, et je me trouvais comme contraint d'entreprendre moi-même de me conduire »⁷⁹. De là, l'expérience de doute méthodique proposée à chacun, qu'il puisse, par lui-même, faire œuvre de discernement pour distinguer l'opinion juste de l'erreur, le savoir vrai des opinions non fondées.

Il s'agirait ainsi de détruire en soi-même « les sédiments de la tradition, pour les remplacer par l'œuvre ordonnée de la raison »⁸⁰, d'enseigner à l'enfant « le travail du doute, ou ce que notre pédagogie appelle "l'esprit critique" »⁸¹. L'école serait

⁷⁸ Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET et Dominique OTTAVI, *Transmettre, apprendre* (Pluriel), Paris, Fayard/Pluriel, 2016, p. 18.

⁷⁹ René DESCARTES, *Discours de la méthode* (Classiques et Cie. Philo), Paris, Hatier, 2012 [1637], p. 21.

⁸⁰ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 37.

⁸¹ *Ibid.*, p. 38.

idéalement ce lieu de la déconstruction, qui laisserait à la liberté de chaque élève le soin de se reconstruire un savoir fiable qui soit basé sur des raisons. On voit poindre ici l'œuvre de la communauté de recherche philosophique, qui questionne les opinions pour écarter celles qui ne sont pas fondées, mais qui propose en même temps la reconstruction d'un savoir plus juste (l'élève n'est pas laissé à lui-même). Encore faut-il savoir reconstruire : il est plus facile de faire une soupe de poisson d'un aquarium, qu'un aquarium d'une soupe de poisson⁸². De plus, la posture de l'enseignant change radicalement,

« Aussi devient-il urgent d'assigner au maître de ne plus transmettre sa culture, ses connaissances, *fussent-elles vraies* ; mais simplement la méthode universelle qui permettra à l'enfant de développer sa propre raison, ce qui le prémunira d'adopter des opinions qu'il n'a pas choisies ni examinées »⁸³.

Selon ces conceptions, la liberté d'être auteur de soi-même s'oppose à la réception d'une tradition, d'une culture, d'un savoir fondé. Mais Bellamy relève une seconde étape à considérer qui conduit au rejet contemporain du transmetteur. Rousseau est ainsi convoqué dans notre explication, avec sa condamnation de la culture qui a écarté l'homme d'un état naturel qui serait entièrement bon pour le pervertir définitivement⁸⁴. Et l'une des armes de la culture est précisément l'école, qui se charge d'opérer la rupture avec cet état de félicité initiale. Il appartient donc à celui qui veut se rapprocher au plus près d'un état naturel de rejeter tout ce qui relèverait de la transmission, même si ce n'est pas pour autant que le pédagogue embrasse le développement du jugement, tel que l'entendrait une pratique dialogique avec des enfants⁸⁵. Mais alors quelle fonction accorder à l'éducateur ?

« Rousseau ne nie pas que, dans l'état social, le rôle du précepteur soit indispensable ; mais, obligé d'incarner ce mal nécessaire, ou tout du moins courir ce danger que la faiblesse de l'enfance rend inévitable, il devra s'interdire à tout prix la faute qui

⁸² Extrait d'une conversation familiale concernant la politique américaine.

⁸³ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 39. Soulignons que l'opposition relevée ici entre l'examen des opinions et la transmission d'un savoir vrai est infructueuse car elle ne considère pas l'articulation possible des deux. Mais Bellamy dans ces pages se contente de relever les étapes de la déconstruction du transmetteur, il n'écarter pas une posture de construction de sens.

⁸⁴ Ces prémisses de Rousseau peuvent aisément être elles-mêmes déconstruites aujourd'hui, invalidant son raisonnement. Mais y songe-t-on seulement quand l'*Émile* vient servir de référent ?

⁸⁵ Jean-Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, Paris, GF Flammarion, 2009 [1762], p. 121-122 : « Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui ; son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit ; et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard ; et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! » Rousseau fait suivre cette diatribe d'un exemple de dialogue, certes très éloigné d'une activité de CRP, entre un adulte moralisateur à outrance essayant de convaincre un enfant des bienfaits de l'obéissance aveugle, et un enfant qui contourne chaque argument. Notons encore que pour Rousseau, l'exercice du jugement est un frein au développement de l'enfant (p. 123).

consisterait à enseigner à l'élève un savoir dont ce dernier ne serait pas l'auteur et le maître »⁸⁶.

La transmission est évacuée ici aussi. L'adulte doit éviter de se présenter en détenteur de savoir, ce qui instaurerait une relation basée sur la volonté d'autrui, une volonté perçue comme nocive pour son développement⁸⁷. L'enfant ne doit pas avoir l'impression d'être soumis à un régime d'autorité et l'éducateur devra ruser avec lui pour éviter qu'il ne le ressente et pour cultiver un sentiment d'égalité chez son jeune élève. Le savoir étant par essence inégalitaire, quand l'un sait et l'autre ne sait pas, il ne s'agira pas de s'en présenter comme détenteur. Les dérives contemporaines qui en découlent sont que « sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner »⁸⁸ et qu'on assiste à la disparition de l'autorité qui va avec le fait d'être compétent dans une matière : on apprend à enseigner et non plus à maîtriser un sujet particulier. Il arrive malheureusement que le professeur en sache à peine plus que les élèves, ce qui peut s'avérer flagrant dans un cours de religion quand on donne les heures à n'importe qui pour remplir un horaire. Le rejet de toute autorité qui viendrait imposer une contrainte à la volonté (et au caprice) de l'enfant est le corollaire le plus grave de cette position et le plus nocif à un vécu citoyen et communautaire dans la cité, car la limite imposée n'est plus aisément acceptée.

Notons enfin que pour le philosophe et pédagogue français, l'utile devient le seul critère pour évaluer les apprentissages, la compétence acquise étant la seule qui ne viendrait pas contraindre la nature de l'enfant. La promotion des ateliers, des classes inversées, des exposés en classe découle directement de cette vision des apprentissages. De plus, « le développement des nouvelles technologies laisse entrevoir en effet la possibilité d'un accomplissement inouï de la promesse de Rousseau, celle d'une enfance enfin débarrassée de toute transmission »⁸⁹, avec un savoir infini à portée de clavier. La posture de l'enseignant en est d'autant plus difficile à tenir car il est possesseur d'un savoir grâce à ses diplômes et ses capacités, mais en même temps les jeunes n'ont pas besoin de passer par lui pour avoir accès au savoir, ce qui conduit à une remise en question singulière, et proche de Rousseau, de la hiérarchie, voire de l'autorité. Cependant, il semble irréaliste de se passer

⁸⁶ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 63.

⁸⁷ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, p. 124-125 : « Ne lui commandez jamais rien, quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez même pas imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. Qu'il sache seulement qu'il est faible et que vous êtes fort ; que, par son état et le vôtre, il est nécessairement à votre merci [...] que le frein qui le retient soit la force, et non l'autorité ». L'objectif est que l'enfant apprenne à supporter la nécessité, mais qui ne soit pas la mauvaise volonté d'autrui : le maître accorde beaucoup, refuse rarement mais chaque refus est inébranlable. Dans le cas contraire l'enfant risquerait de développer la dissimulation, la jalousie, l'envie, la crainte, toutes sortes de passions nocives au développement de sa personnalité.

⁸⁸ H. ARENDT, *La crise de la culture*, p. 234.

⁸⁹ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 77.

entièrement d'une certaine forme d'autorité, même si celle-ci semble de moins en moins acceptée par la culture ambiante.

« Aujourd'hui, nous voulons la pluralité possible des têtes. Mais pour arriver à ladite pluralité avec des jeunes qui aient tout de même encore une tête, il faudra bien accepter que la hiérarchie reste à l'ordre du jour, et qu'elle a toujours sa légitimité ? Toutefois, ce n'est pas la même que celle d'hier. Elle donne la prévalence à l'échange de parole, à la diversité, à la pluralité, à la confrontation des avis forcément différents, mais elle se doit néanmoins d'être capable de décision, et pour cela, de reprendre sa place différente au moment venu. Car il s'agit de former des jeunes capables de penser par eux-mêmes, de soutenir leur parole de leur propre chef et de décider »⁹⁰.

Le dernier auteur convoqué par Bellamy dans la dénonciation de la transmission est Bourdieu, pour qui la culture entretient profondément les inégalités, avec l'école comme partenaire dans l'oppression des plus fragiles. Et pour cause :

« La culture de l'élite est si proche de la culture de l'École que l'enfant originaire d'un milieu petit-bourgeois (et *a fortiori* paysan ou ouvrier) ne peut acquérir que laborieusement ce qui est donné au fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces savoir-faire et ce savoir-vivre qui sont naturels à une classe, parce qu'ils sont la culture de cette classe »⁹¹.

La culture est l'héritage d'un certain milieu social mais aussi le fruit d'une transmission par la voie de l'école. Son utilité est de différencier, et surtout de reconnaître, les membres des classes dominantes qui peuvent ainsi plus aisément cultiver un entre-soi. La culture opère une sélection et entretient les injustices structurelles par le biais de l'école, dont un rôle très hypocrite serait de masquer la perpétuation d'une société des castes tout en paraissant donner à tous des chances égales. En effet,

« En déléguant toujours plus complètement le pouvoir de sélection à l'institution scolaire, les classes privilégiées peuvent paraître abdiquer au profit d'une instance parfaitement neutre le pouvoir de transmettre d'une génération à l'autre et renoncer ainsi au privilège arbitraire de la transmission héréditaire des privilèges »⁹².

Mais alors, quel rôle pour l'école qui ne saperait pas toute chance à l'élève lambda issu d'un milieu populaire de se faire une place dans le monde ? « Une école vraiment rationnelle saurait se restreindre à un seul objectif, la préparation au monde du travail ; c'est à cela qu'il faut limiter l'enseignement »⁹³. La culture scolaire étant

⁹⁰ J.-P. LEBRUN, *Comprendre ce qui fait la difficulté de l'école aujourd'hui*, p. 21.

⁹¹ Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (Le sens commun), Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, p. 39-40. En effet, « les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui les servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi un savoir et des savoir-faire, des goûts et un "bon goût" dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine » (p. 30).

⁹² Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Le sens commun), Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 205.

⁹³ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 95.

fondamentalement arbitraire aux yeux de Bourdieu, sa seule utilité serait donc de permettre l'accès à une profession. Il en découle que l'unique issue pour l'école est de se soumettre à la sphère économique en renonçant dès lors à son indépendance, danger relevé plus haut, pour simplement préparer les jeunes au monde du travail et de l'entreprise. Bellamy relève au sujet des thèses du sociologue français que :

« De façon très singulière, on y retrouve, jusque dans son expression économique, l'idée cartésienne d'un apprentissage exclusivement tourné vers un "profit" personnel ; et bien sûr, on peut y lire aussi la conception rousseauiste d'une éducation qui aurait pour seule source l'expérience, et pour seul but l'action utile »⁹⁴.

Les conséquences de la déconstruction sont évidentes aujourd'hui. L'acte même de transmettre n'a plus toute sa légitimité. Et dans le cas très concret qui nous intéresse dans ce chapitre, à savoir la philosophie en classe avec des jeunes au cours de religion, il semble qu'à première vue l'enseignant soit condamné à se limiter à une construction de sens en commun avec ses élèves, espérant obtenir des têtes bien faites sans passer par des têtes bien pleines. L'écueil évident à telle démarche serait la soumission sans distance critique à la sphère économique qui dicterait ses finalités à l'école.

Or, il apparaît que nous ne puissions nous passer entièrement de la transmission. Sans entrer dans le cas de la transmission intrafamiliale, qu'elle soit implicite ou explicite et qui se caractérise par son évidence, examinons un instant quelques traits de notre objet, que nous avons brièvement abordés dans le second chapitre. Et tout d'abord, transmettre n'est pas conserver à l'identique :

« Il y a toujours reconstruction de l'objet transmis. De même que la langue se transforme et s'enrichit sans cesse, les éléments de la tradition font l'objet d'une appropriation et d'une invention d'objets nouveaux, à la faveur des événements dont la génération qui opère l'acte de transmission est témoin et acteur »⁹⁵.

La reconstruction du matériau passé au filtre des subjectivités successives fait que celui-ci change de forme au cours du temps, qu'il s'agisse des façons de travailler l'histoire, d'aborder une problématique, d'apporter un éclairage sur un texte, une thématique en fonction des valeurs de l'époque, elles-mêmes sujettes à transformation et travaillant le matériau de l'intérieur. La transmission est un processus vivant et évolutif, loin de l'image traditionnelle du trésor que l'on se passerait, inchangé, de génération en génération.

La transmission est liée au caractère temporel de notre existence, « elle vit du poids de ce qui nous précède »⁹⁶. Tout apprentissage, quel qu'il soit, se fonde dans un savoir – au sens large – qui nous est antérieur, toute recherche s'enracine dans une masse de connaissances qu'il n'est pas intéressant d'entièrement reconstruire pour pouvoir y

⁹⁴ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 98.

⁹⁵ M.-C. BLAIS, M. GAUCHET et D. OTTAVI, *Transmettre, apprendre*, p. 55.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 103.

prendre appui. Et même s'il s'agit de modifier, de transformer des savoirs, il importe de s'y référer pour ensuite lever l'ancre, ce qui fait de la transmission une donnée première, « fond sur lequel s'élèvent les constructions individuelles »⁹⁷.

La transmission a partie liée à l'interprétation. En effet, le savoir possède un caractère essentiellement ésotérique qui réclame une introduction, une explication, une interprétation, une médiation, nécessitant dès lors l'intermédiaire d'un enseignant, d'un maître. Or, ce qui est trompeur avec nombre de savoirs modernes, et plus particulièrement avec les savoirs objectivables et mathématiques au vu de leur universalité évidente, c'est qu'ils semblent prétendre se passer de médiateur : « idéalement, ils sont accessibles à n'importe qui par les moyens de sa seule raison. En pratique, ils ne parviennent et ne peuvent parvenir à cette épuration logique que dans une certaine mesure »⁹⁸, et au plus ils se complexifient, au plus le recours à un initié est nécessaire. La rationalité et l'universalité d'un savoir n'induisent certainement pas que son accès en soit facilité.

Une dimension du savoir qui nécessite le recours à une relation de transmission est sa dimension éminemment personnelle. L'acquisition de connaissance déclenche des passions ambivalentes : d'une part, elle rassure en permettant l'accès au cercle de ceux qui savent et en donnant des outils de compréhension du monde : « elle constitue un accroissement de la puissance subjective, elle contribue au sentiment de maîtrise »⁹⁹, mais en même temps elle décentre, elle fait naître de nouvelles questions, elle bouscule les interprétations du monde qui nous sont chères. De là, la nécessité d'un aîné sur le chemin qui accompagne, qui permet de tenir les peurs à distance, qui éveille au plaisir de la découverte. Tout cela va bien au-delà de la communication neutre et objective d'une information et s'enracine dans des liens interpersonnels forts : « la difficulté majeure de l'art d'enseigner réside sans doute dans ce climat de confiance cognitif, auquel aucune "estime de soi" ne saurait suppléer »¹⁰⁰, à instaurer par le professeur dans ses classes.

Une dernière dimension de la transmission est d'ordre symbolique et rejoint en même temps la réception, le don d'un savoir que d'autres ont façonné, en même temps que l'accès à une communauté, une « société des esprits »¹⁰¹.

⁹⁷ M.-C. BLAIS, M. GAUCHET et D. OTTAVI, *Transmettre, apprendre*, p. 104. Les auteurs vont jusqu'à dire qu'« apprendre n'est qu'une modalité de la transmission consistant à mettre l'accent sur la démarche interne d'appropriation », apprendre étant la contrainte ultime à laquelle est confrontée l'enfant et qu'il n'est aucun moyen d'y échapper.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 106. Le paragraphe qui précède s'inspire des p. 106-107 du même ouvrage.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 108. Nous pouvons rapprocher ces deux tendances de ce que Giguère exposait au sujet des axes qui traversent la dimension cognitive de la foi : accroissement du sentiment de maîtrise et nécessité de lâcher prise.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 109. En effet, il ne suffit pas de renforcer la confiance en soi de l'élève, il importe aussi de travailler la relation de confiance qui lui permettra de renforcer l'estime qu'il a de lui-même.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 110.

Ces dimensions de la transmission lui donnent une aura qu'un catalogue de compétences peine à susciter, même si ledit catalogue est présenté comme nécessaire à qui vient l'acquérir. En effet, la réduction des savoirs au plus essentiel, au plus étroit, au plus fonctionnel, à être moyen en vue d'une fin, est guidée par les :

« Besoin ou intérêt supposés constituer les seuls motifs pour l'individu de les acquérir. Or, étrangement en fait, chez cet individu érigé en maître de ses curiosités, la motivation tend à s'étioler, l'appétit chute. Ces savoirs censés avoir été rendus à leur véritable raison d'être ne suscitent pas le désir. C'est qu'ils tiraient une bonne partie de leur sens d'ailleurs. La mystérieuse désaffection qui les frappe au milieu d'une société qui célèbre leur efficacité comme nulle autre avant elle trouve ici l'une de ses sources »¹⁰².

Les dimensions d'aventure, de mystère, de quête à parcourir, les nécessaires structuration et interprétation de l'obscurité, le lien à celui qui peut éclairer la voie, sont autant d'attraits d'un chemin de connaissance qui sont devenus moins évidents aujourd'hui mais qui travaillent toujours les apprenants en profondeur.

En tout cas, ces traits de la transmission en appellent à un rôle bien spécifique de l'enseignant, qui accompagne et introduit à des univers de sens, en même temps qu'il révèle et dévoile des mystères, donne des clés d'interprétation, montre le chemin, et ce même à l'époque de la connaissance à portée de pouce. En effet, le savoir sur le net se présente comme une masse informe, embrouillée, non discriminée, qui nécessite une structuration, une mise en cohérence, une articulation, une donation de sens. Par exemple, apprendre et retenir les étapes de l'accession à l'idée de Beau, puis du Bien chez Platon n'est pas la même chose que de les retrouver sur internet¹⁰³. En les apprenant nous les faisons nôtres, elles deviennent partie intégrante de notre psyché et peuvent être sollicitées à l'envi. Notre rapport à la culture est souvent lu comme utilitaire, quand :

« Aux enseignants on demande de fournir aux élèves un "bagage culturel" pour traverser l'existence, dans une perspective purement pragmatique : les savoirs ainsi transmis doivent pouvoir constituer un "socle de compétences", de savoir-faire, afin d'"équiper" le travailleur futur qui sommeille en chaque enfant »¹⁰⁴.

La culture de ce point de vue est décrite comme extérieure à soi, comme bagage qu'il convient de remplir mais qui pèse un poids certain qu'il n'est pas toujours aisé de porter, alors qu'elle appartient constitutivement à notre être même. Alors pourrions-nous dire de l'acte de transmission, lorsqu'il est réussi, qu'il ajoute à celui qui le reçoit un certain supplément d'âme ? Certes, il est probable que l'élève, dix ans, vingt ans, trente ans après, ait tout oublié des bienfaits de l'ataraxie ou des méandres de l'impératif catégorique, néanmoins il reste des traces invisibles qui lui auront

¹⁰² M.-C. BLAIS, M. GAUCHET et D. OTTAVI, *Transmettre, apprendre*, p. 110-111.

¹⁰³ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 122 : « Avoir appris un poème et le trouver sur le Web ne sont pas du tout la même chose : du poème que j'ai en mémoire, les vers habitent mon esprit et, en faisant écho aux situations que je traverse, ils me rapprochent de ma propre vie intérieure ».

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 109.

peut-être permis de se repérer plus aisément dans le monde, voire de devenir meilleur. Ces souvenirs oubliés :

« Nous ont en réalité formés, façonnés ; ils nous ont appris toutes les aspirations qui peuvent nous permettre d'être plus hommes et plus dignes de nous-mêmes. Et ces souvenirs, nous n'avons pas cherché à les faire remonter au jour pour les détruire ; peut-être même n'avons-nous pas cherché du tout à les faire remonter au jour : il suffit qu'ils soient là ; il suffit qu'ils soient passés en nous. Ils sont comme les différents éléments qui circulent dans la terre et nourrissent les plantes »¹⁰⁵.

Il semble dès lors infructueux d'opposer construction et transmission car les deux sont éminemment nourricières, même si elles se vivent parfois de façon exclusive chez les enseignants. Un enseignant de Belgique francophone décrit d'ailleurs le phénomène :

« D'une part, il y a les nostalgiques d'une école révolue, ceux qui refusent de changer quoi que ce soit dans leur manière de donner cours, sous prétexte que c'est aux élèves de se motiver et qu'on ne va quand même pas les assister. Ceux qui considèrent qu'un "bon prof" a beaucoup d'échecs parce qu'il est exigeant, ceux qui veulent être les "maîtres" absolus dans leur classe... et d'autre part, ceux que j'appelle les "intégristes de la compétence", ces zélés constructeurs de grilles d'évaluation pharaoniques, ces joyeux lurons de la programmation, de la création de situations-problème, ces certificateurs scrupuleux qui ont fini par ne voir dans les compétences qu'un ensemble de critères, d'indicateurs à comptabiliser, tout en perdant de vue la finalité d'un enseignement humaniste »¹⁰⁶.

Le premier type décrit ici, certes caricatural mais tout à fait présent dans nos établissements, revendique une forme de transmission qui revient à remplir un contenant, l'élève, d'un contenu, la matière, sans prise en compte réelle de la subjectivité du contenant. Une telle idée de la transmission est dépassée aux yeux des pédagogues mais traîne encore dans les couloirs des écoles, car les enseignants sont formés à l'université, qui tarde à changer ses pratiques et imprime un certain mode du transmettre dans les têtes des futurs professeurs – et ce, malgré les cours dispensés par le programme d'agrégation, qui eux-mêmes fonctionnent encore pour partie de la sorte même s'ils cherchent à communiquer autre chose. Le second type renvoie à cet individu formaté sans le savoir par Descartes, Rousseau et Bourdieu, qui ne prend en compte que les savoir-faire sans se soucier aucunement du contenu.

Ces deux types reflètent un glissement de paradigme qui a eu lieu voici quelques dizaines d'années mais qui se manifeste encore aujourd'hui. En effet, à partir de 1970, c'est l'épanouissement du jeune qui peu à peu est venu au cœur de l'idéologie

¹⁰⁵ J. DE ROMILLY, *Le Trésor des savoirs oublié*, p. 171-172. La destruction mentionnée par l'auteure dans cet extrait est relative au souvenir qu'une analyse psychanalytique fait remonter des profondeurs de notre être pour le rendre inopérant. Or, dans le cas de ce qu'elle appelle les souvenirs oubliés, résidus de la transmission scolaire, il n'est point besoin de s'en rappeler le détail ou de chercher à les réanimer tels quels. Ils auront nourri notre vie psychique de l'intérieur et auront ainsi rempli leur tâche.

¹⁰⁶ C. SCHANDELER, *L'école en panne de sens*, p. 21-22.

scolaire. « Le but de l'éducation était, désormais, de favoriser le développement de la personnalité de l'individu et non plus de transmettre un héritage »¹⁰⁷. Le décret « Missions » de 1997 s'en fait l'écho, quand il insiste sur la nécessité de « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves »¹⁰⁸. Il semblerait que la tendance soit alors d'opposer le fait de la transmission à l'épanouissement de l'élève, opposition infructueuse s'il en est, à moins de ne considérer comme épanouissant que ce qui relève du divertissement et de l'agréable en écartant la notion d'effort. Mais le plein épanouissement d'une personnalité vise aussi un approfondissement des questions de vie, une vue plus nuancée et discriminante, plus juste aussi, du monde qui nous entoure pour s'y sentir mieux car celui-ci est mieux appréhendé, mieux compris.

Un lieu où construction et transmission de sens peuvent se rencontrer au cours de religion est le travail de la langue, qui est indispensable pour exprimer les mille nuances de notre vie intérieure, de nos émotions, de nos modes de relation à autrui, de notre compréhension du monde lui-même. Par exemple,

« Il faut ressentir, dans nos émotions, les variations qui distinguent "aimer", "estimer", "apprécier", "admirer", "affectionner", "adorer", "chérir", "aduler"... L'enjeu du vocabulaire n'est pas seulement la précision de la parole : sans la diversité de ces mots, non seulement nous ne pourrions pas nous exprimer avec justesse, mais il est même certain que nous serions incapables de reconnaître, en nous-mêmes, la singularité de nos sentiments »¹⁰⁹.

La pratique dialogique de la philosophie travaille le vocabulaire en profondeur, interroge les nuances entre les termes, les distingue, les précise. Mais l'étude des grands auteurs permet de les découvrir une première fois, de les approcher dans des contextes inédits. Or, souvent, et infructueusement, l'on oppose la lecture des grands auteurs au fait de penser par soi-même : « "lire des auteurs" signifierait perdre son originalité, devenir dépendant de la pensée des autres »¹¹⁰. Le livre en deviendrait l'ennemi à abattre, et il est souvent considéré comme tel. Dans l'esprit de nombreux jeunes, il a perdu de sa pertinence.

« On leur demande, à ces jeunes qui ne lisent jamais, ce qu'est la lecture. Or, il ressort très clairement que la lecture est associée dans leur esprit à des gens âgés, à des bourgeois, à des gens qui n'ont rien d'autre à faire. Le mépris est très fort, le livre leur est étranger, et ils n'en éprouvent aucun sentiment de culpabilité. Ce qui maintient le lien

¹⁰⁷ Alain FINKIELKRAUT (éd.), *La querelle de l'école* (Folio/France culture), Paris, Gallimard, 2007, p. 117. C'est Luc Ferry qui ici exprime cette idée, dans un entretien avec l'auteur.

¹⁰⁸ « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », art. 6, p. 3.

¹⁰⁹ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 134. Et si nous reprenions les mots cités par Bellamy pour les remplacer par le terme argotique « kiffer », qui semble se réclamer de tous, que se passerait-il, s'interroge l'auteur, deux pages plus loin. L'expression perd sa précision et l'émotion sa richesse.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 139.

avec les autres, ce sont les objets communs, des émissions de télévision que les autres regardent, des musiques qui circulent, des jeux vidéo qu'on s'échange »¹¹¹.

La lecture impose un effort, celui de rentrer dans l'univers de l'autre. Mais pénétrer l'univers de l'autre pour en comprendre les subtilités se travaille aussi en communauté de recherche philosophique. Pourrait-on imaginer que d'affiner ainsi sa propre pensée tout en appréhendant celle de leurs pairs pourrait conduire les jeunes à s'intéresser à la pensée de ceux qui sont venus avant eux, non pour la recevoir comme quelque chose de figé mais, ayant développé une pratique du dialogue avec la pensée d'autrui, pourraient plus aisément entrer en dialogue avec des auteurs, des philosophes, des théologiens, des livres sacrés ? La construction d'un sens pourrait-elle réhabiliter la transmission d'autres facettes du sens ?

Or la lecture, le texte, face à l'immédiateté du Web, réclament du temps, un parcours régulé d'un point à l'autre, d'un chapitre au suivant. Et « l'épaisseur de la durée que suppose cette linéarité du livre est désormais notre pire ennemie : obsédés par la vitesse, nous ne cessons de rendre toujours plus rapide l'accès à l'information, par la performance accrue des réseaux partout disponibles »¹¹². Il faudrait donc rendre le goût de la lenteur, du temps pris à la découverte, ce que proposent également les pratiques dialogiques.

Et, tout comme le dialogue de la communauté de recherche, le texte, le livre, permettent de rencontrer la pensée de l'autre, de se confronter à d'autres expériences du jugement¹¹³ qui façonneront l'esprit critique et permettront de penser par soi-même. Mais en même temps, de rencontrer d'autres modes de vivre des émotions, des affects, qui viendront enrichir la vie psychique, tout comme à l'occasion de la précieuse rencontre du visage et de la voix de l'autre dans la pratique dialogique de la philosophie.

¹¹¹ Alain FINKIELKRAUT (éd.), *La querelle de l'école* (Folio/France culture), Paris, Gallimard, 2007, p. 21.

¹¹² F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 141. L'inconvénient majeur, et qui survient insidieusement, est qu'à traiter l'information de la sorte (*skimming and multitasking*), nous perdons nos capacités à la lecture profonde (*deep reading*), liée à l'attention. Comme l'a constaté à ses dépens une neuroscientifique étudiant la plasticité du cerveau, nous pouvons perdre cette capacité si nous ne l'exerçons pas, mais aussi la retrouver après deux semaines d'exercice intense. Mais qu'en est-il des jeunes générations qui n'y auraient pas été formées du tout ? S. TURKLE, *Reclaiming Conversation*, p. 221.

¹¹³ Jacqueline de Romilly dit à ce propos de l'élève : « [Il] aura été mis en présence d'autres jugements portés, bien avant son temps, par des écrivains, par des hommes politiques, par des philosophes, par des savants. Il se sera frotté à leurs réactions, les aura approuvées ou désapprouvées et ainsi, au contact de leur pensée, il aura formé la sienne propre par une série de choix et d'assimilations nouvelles. Il l'aura entraînée en lui donnant l'habitude des points de vue divers et des argumentations possibles ; il aura même rencontré des questions nombreuses qui se posent encore pour lui ou se poseront plus tard : sur ces questions il aura perçu la variété des solutions possibles et la richesse du raisonnement qui les étayent ». J. DE ROMILLY, *Le Trésor des savoirs oubliés*, p. 95.

Mais toute la culture du monde n'empêchera pas l'homme d'être inhumain, toute la philosophie n'écartera pas la barbarie. Il faut pour cela lui ajouter une dimension de plus. C'est pourquoi nous insisterons à présent sur une compréhension de la philosophie comme recherche de sagesse, dans son sens antique de pratique et d'exercice.

La philosophie comme quête de sagesse

En recherche de la *sophia*

Le concept de raison est né au cœur même de la réflexion philosophique, qui dès l'origine se veut recherche de sagesse, recherche qui serait une authentique science, une forme de la connaissance qui s'attache aux premiers principes et causes premières. La sagesse, qui n'est en fin de compte qu'un terme désignant une forme de vie authentique, en accord avec les plus grands accomplissements humains, renvoie aux formes les plus hautes de la connaissance, à caractère spéculatif mais aussi à « la manière correcte d'assumer la condition humaine »¹¹⁴ en lien avec les savoirs de la *theôria*. En ce sens il importe de revenir à la signification première du terme « philosophie », entendu comme recherche de sagesse. C'est ainsi que nous pourrions véritablement envisager de faire advenir l'homme à lui-même, tâche ultime de la philosophie mentionnée en début de chapitre, en articulant rationnel et raisonnable d'une heureuse manière. La philosophie comme sagesse serait dans cette optique à la fois « connaissance rationnelle et attitude raisonnable »¹¹⁵, exploration du rationnel et art de la conduite, avec une visée de bonheur.

Un écrit d'Arendt identifie la quête de la philosophie et la quête de sens dans leur description commune, en rappelant la figure de Socrate.

« Socrate appelle cette quête de sens *erôs*, cette sorte d'amour qui est avant tout un besoin – il désire ce qu'il ne possède pas –, et c'est le seul domaine dans lequel il se prétende expert. Les hommes sont amoureux de la sagesse et font de la philosophie (*philosophein*), parce qu'ils ne sont pas sages, tout comme ils sont amoureux de la beauté et "font du beau" (*philokalein*, comme dit Périclès), parce qu'ils ne sont pas beaux »¹¹⁶.

En effet, dans une quête, l'objet n'est pas immédiatement donné. Le sens n'est pas apparent tout de suite, la sagesse non plus, et tous deux nécessitent un travail d'approche et de maturation qui prend du temps. Sens et sagesse feraient partie de ces horizons chers à Ladrière, qui exercent un pouvoir d'attraction sur nous tout en

¹¹⁴ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 42. Ladrière nous dit que « la contemplation de la *theôria*, qui révèle la réalité authentique doit rendre l'être humain capable de se situer lui-même à la place qui est proprement la sienne dans la totalité, et elle est ainsi la base d'une vie concrète ajustée pour ainsi dire aux exigences de la vérité ».

¹¹⁵ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques*, p. 114.

¹¹⁶ H. ARENDT, *Considérations morales*, p. 56.

éclairant l'ensemble du réel d'une lumière diffuse qu'il nous appartiendrait de déchiffrer.

Pierre Hadot définit parfaitement les visées de la quête philosophique telles qu'elles se présentèrent à l'origine et qui perdurèrent longtemps. Dans son appellation originelle, la philosophie n'est pas un exercice intellectuel et conceptuel, elle est mode de vie, elle transforme la personne au plus profond de son être, elle métamorphose sa manière d'être au monde, elle en appelle à la vie, à l'expérience directe, à la contemplation. Elle nous fait passer d'une vie pétrie d'inconscience à une vie authentique. En résumé, « philosopher, c'est s'exercer à "vivre", c'est-à-dire vivre consciemment et librement »¹¹⁷, ce qui peut s'entendre dans des sens différents selon les écoles de philosophie, dans la vigilance et la maîtrise stoïcienne ou dans la détente emprunte de légèreté et de sobriété des épicuriens.

La notion d'exercice est centrale mais en son sens d'exercice spirituel, plus vaste qu'exercice intellectuel et conceptuel, car il ne concerne pas seulement le versant mental de notre esprit, il concerne l'esprit dans son entièreté¹¹⁸. Le mot qui désigne cette notion complexe est *askesis*, qui renvoie uniquement à « une activité intérieure de la pensée et de la volonté »¹¹⁹ sans englober les sens modernes du mot « ascèse ». Le but de l'*askesis* est la formation de l'être tout entier dans une visée de sagesse. Notons que toutes les branches de la philosophie sont à percevoir sous ce mode d'exercice de transformation de soi. Hadot prend pour exemple Épictète :

« La physique comme exercice spirituel nous fait prendre conscience de notre place dans le cosmos et nous fait accepter les événements avec amour et complaisance pour la volonté du Logos universel ; l'éthique comme exercice spirituel nous fait conformer nos actions à la tendance fondamentale de la nature humaine en tant que raisonnable, c'est-à-dire qu'elle nous fait pratiquer la justice et l'amour de nos semblables ; la logique comme exercice spirituel nous fait critiquer à chaque instant nos représentations, pour qu'aucun jugement déraisonnable ne s'introduise dans la chaîne de nos pensées »¹²⁰.

La capacité à éclairer toutes les dimensions d'une vie de ces lumières du sens qui viennent toucher le cœur de l'existence peut se retrouver à l'école, même si peu d'élèves en ont conscience. Nous ne résistons pas ici à l'envie de citer une élève qui a répondu à la question de l'enquête du CRER : tous les cours proposés à l'école peuvent-ils faire sens ? La réponse est oui pour 21 élèves (soit 1,3% des élèves), et celle-ci nous dit :

¹¹⁷ Pierre HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique* (Bibliothèque de l'évolution de l'humanité), Paris, Albin Michel, 2002 [1993], p. 33.

¹¹⁸ « Le mot "spirituel" permet bien de faire entendre que ces exercices sont l'œuvre, non seulement de la pensée, mais de tout le psychisme de l'individu et surtout il révèle les vraies dimensions de ces exercices : grâce à eux, l'individu s'élève à la vie de l'Esprit objectif, c'est-à-dire se replace dans la perspective du Tout ». *Ibid.*, p. 21.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 78.

¹²⁰ Pierre HADOT, *Qu'est-ce que la philosophie antique* (Folio essais), Paris, Gallimard, 1995, p. 38.

« En religion c'est directement car on parle des sujets d'actualité et donc ça se rapporte directement à des questions sur ce que font les hommes et pourquoi ils le font comme ça et pourquoi ils pensent comme ça. En math c'est une question de logique donc de sens, c'est lié du coup au sens de la vie car notre vie tourne autour des math, c'est le fondement de notre logique donc du sens de notre vie. En français on discute de grands écrivains, de styles d'écriture ou de manière d'écrire, le réalisme, le surréalisme. Tout ça renvoie à la philosophie et aux manières différentes d'aborder le monde. Chaque style nouveau ou livre nouveau est une partie de la vision du monde, donc du sens de la vie. En histoire on retrace le parcours des hommes et de ce qu'ils ont effectué, on discute donc du pourquoi ils ont fait certaines choses et donc du sens de la vie, des raisons qui les y ont poussés à faire certaines choses. On voit aussi l'évolution de l'homme donc on se pose des questions quant à la direction qu'il va prendre et à ce qu'il sera dans 100 ans ou 10 000 ans ou 100 000 ans, tout cela est lié au sens de la vie. En géographie, on analyse notre paysage, notre monde, ça renvoie à des questions du style "pourquoi on est ici". En sport, on se défoule, on se dépense, et ça donne selon moi tout un sens à notre vie car se dépenser permet de relâcher la pression et de voir tout plus clair, c'est personnellement un sens de la vie, se sentir bien. Les sciences, c'est l'analyse de ce qui compose notre vie, donc c'est très étroitement lié au sens de la vie car on se demande comment ça se fait qu'un jour les choses aient pu se créer comme ceci et pourquoi, comment un tel équilibre, un tel emboîtement entre les choses ait pu se créer. Finalement les langues c'est notre langage, notre manière de s'exprimer. Et à certains moments on se pose cette question : "pourquoi on parle comme ça ?" ou "pourquoi on dit ça comme ça", c'est donc aussi lié au sens de la vie »¹²¹.

Il y a là une façon de considérer les cours qui embrassent les dimensions que nous venons de voir : considérer les lois et les données de la science pour mieux comprendre notre place dans l'univers et dans le monde humain, appréhender différentes visions du monde dans une approche éthique de la multiplicité, insister sur l'importance de la clarté et du bien-être (clin d'œil à Épicure¹²²), mettre la logique au fondement, probablement parce que la logique met à jour la rationalité du monde. La matière n'est pas seulement vue pour elle-même, mais pour l'épaisseur existentielle qu'elle procure.

Suite à cela, nous pourrions dire avec Hadot que la philosophie se scinde en deux pôles bien distincts : la philosophie comme mode de vie, qui nous permet de comprendre le monde et de nous transformer en vue d'un meilleur, et la philosophie comme discours extérieur à soi, qui apparaît avec la naissance de l'université et la reprise de la dimension d'exercice spirituel et de transformation de soi par la théologie à l'ère médiévale¹²³. Mais le problème de la philosophie universitaire est qu'en s'éloignant de ses visées originelles, elle a perdu des dimensions qu'il importe de réintroduire aujourd'hui, avec pour la philosophie comme mode de vie, un mode de vie

¹²¹ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 32-33.

¹²² « L'épicurien concevra [la] libération du souci du passé et du futur comme une détente, une pure joie d'exister ». P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 285.

¹²³ *Ibid.*, p. 297.

qui soit choix et thérapeutique. Le rapport personnel et communautaire qui reliait les philosophes entre eux a fait place à un discours qui se veut systématique, original, formel, souvent par trop conceptuel et coupé de la vie même. Mais les universités, comme les écoles, ont à charge de former les jeunes et de les certifier, ce qui nécessite « un enseignement qui s'adresse à tous, c'est-à-dire à personne »¹²⁴. C'est un biais avec lequel il nous faudra composer¹²⁵.

La pratique des communautés de recherche philosophiques se veut revenir à cette quête de sagesse : « la préoccupation pour la pensée critique est une réminiscence de l'intérêt des Anciens pour la sagesse »¹²⁶, car elle est liée à l'excellence du jugement, d'un jugement en lien avec l'expérience.

Autre point de rencontre, la pratique de la CRP rejoint le philosophe des origines de par l'importance accordée à l'oralité et au dialogue. Les écrits philosophiques antiques, qu'ils se présentent sous forme de dialogue ou de prose, se conçoivent comme réponse à des questions¹²⁷. Par exemple, la méthode philosophique de Socrate « va consister, non pas à transmettre un savoir, ce qui reviendrait à *répondre* aux questions des disciples, mais bien au contraire à *interroger* les disciples, parce que lui-même n'a rien à leur dire, rien à leur apprendre, en fait de contenu théorique de savoir »¹²⁸. Le disciple est par là conduit à prendre conscience de la vanité de son savoir propre et à s'examiner lui-même, à découvrir au travers du dialogue des aspects de sa personnalité qu'il ignorait, et cette prise de conscience permet une transformation en profondeur de son être même. Dès lors, « philosopher ce n'est plus, comme le veulent les sophistes, acquérir un savoir, ou un savoir-faire, une *sophia*, mais c'est se mettre en question soi-même, parce qu'on éprouvera le sentiment de ne pas être ce que l'on devrait être »¹²⁹.

¹²⁴ Pierre HADOT, *La philosophie comme manière de vivre. Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson* (Biblio essais. Le livre de poche), Paris, Albin Michel, 2001, p. 99.

¹²⁵ Ceci concerne les cours d'éthique au Québec, mais la même chose peut être relevée pour l'enseignement de la philosophie : l'avantage d'une formation académique, c'est que les jeunes acquièrent des compétences solides et les bases d'une culture humaniste, qui cependant sont des « forces devenant des entraves dès que le discours se fait *purement académique* au sens où il ne se rattache à rien, dès que *l'étude* de l'éthique cesse de se rapporter au *comportement* éthique d'une personne ou d'un mode de vie donnés ». Maughn GREGORY, « Éducation morale et pratique de la sagesse », dans Marie-Pierre GROSJEAN (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014, p. 39.

¹²⁶ M. LIPMAN, « La pensée critique », p. 129.

¹²⁷ Hadot en donne des exemples multiples. En voici quelques-uns : Porphyre explique que les écrits de Plotin sont des réponses aux questions qu'on lui a posées en cours ; les commentaires antiques de Platon, d'Aristote, des stoïciens, sont des questions posées aux écrits de ces illustres prédécesseurs. P. HADOT, *La philosophie comme manière de vivre*, p. 95.

¹²⁸ P. HADOT, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, p. 53.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 56. Notons que c'est un aspect de l'autocritique telle que promue par la CRP. Nous reviendrons sur ce point dans quelques pages.

La philosophie est d'abord et avant tout orale, « car seule la parole permet le dialogue et l'échange »¹³⁰ : les premiers écrits philosophiques seraient pour la plupart des aide-mémoire, des notes de cours, des textes qui prolongent l'enseignement oral, jugé premier car il permet au maître de moduler son discours sur les capacités de réception du disciple, ce qui peut parfois expliquer des incohérences perçues chez certains philosophes antiques : l'état de l'auditoire peut varier et il n'est pas de chemin unique pour l'éveiller¹³¹.

Le dialogue philosophique est le mode d'accès à une forme particulière de vérité, jamais définitive et qui nous concerne au plus intime, que l'on retrouve dans toute l'histoire de la philosophie antique et que le fonctionnement d'une communauté de recherche philosophique se réapproprie aujourd'hui. Certes il ne s'agit pas d'entrer en conversation avec un maître, car elle fonctionne entre les pairs, mais les pairs nous questionnent et nous pourrions introduire ce maître un peu plus tard, par l'étude d'un texte ou d'un système de pensée, qui viendrait apporter des précisions ou un nouvel éclairage sur la question, approfondir un point resté obscur ou ignoré dans le débat, ou encore lever d'autres questions. Le *Programme* actuel du cours de religion vient à propos cautionner ce type de démarche, en proposant un questionnement existentiel en prélude à une investigation plus poussée, qu'elle soit philosophique ou autre.

Une mise en garde s'impose tout de même. La pratique de la communauté de recherche est bien contemporaine et ne peut se rattacher que très partiellement aux pratiques des écoles de philosophie antiques. En effet, il est possible de débattre de tout au sein d'une CRP, ce qui n'était pas le cas dans les diverses écoles, qu'il s'agisse de l'Académie, de la Stoa ou de l'école sceptique :

« Dans chaque école, les dogmes et les principes méthodologiques n'ont pas à être discutés. Philosophier, à cette époque-là, c'est choisir une école, se convertir à son mode de vie et accepter ses dogmes [...] Cela ne veut pas dire que la réflexion et l'élaboration théoriques soient absentes de la vie philosophique. Toutefois, cette activité ne portera jamais sur les dogmes eux-mêmes ou sur les principes méthodologiques, mais sur le mode de démonstration et de systématisation des dogmes, et sur des points de doctrine secondaires qui en découlent mais ne font pas l'unanimité dans l'école »¹³².

Relevons encore que la sagesse consiste aussi à reconnaître ses propres manquements et à avoir l'humilité de se reposer sur ceux qui nous ont précédés, ce qui à nos yeux renvoie à la nécessité d'articuler la pratique de la communauté de recherche avec le fait d'une transmission plus classique. C'est ce que font les écoles grecques qui reçoivent un héritage, celui du fondateur, et l'interrogent, le font leur, même si la remise en question des fondamentaux n'a pas lieu d'être – mais nous n'avons pas à reproduire le système à l'identique, ce qui n'aurait aucun sens au vu

¹³⁰ Pierre HADOT, *Discours et mode de vie philosophique* (Le goût des idées), Paris, Les Belles Lettres, 2014, p. 14.

¹³¹ *Ibid.*, p. 15.

¹³² Pierre HADOT, *Éloge de la philosophie antique*, Paris, Allia, 2015, p. 38-39.

des valeurs sociétales contemporaines et du contexte scolaire, nous pouvons simplement nous en inspirer.

En finalité, la sagesse échappe au discours, même si tout ce qui précède désigne le discours comme une voie royale pour s'y conduire.

« La sagesse n'est pas dans le discours, en elle-même elle ne se laisse pas dire. Elle est seulement indiquée par la prescription du chemin qui y conduit, et même quand elle est présentée dans un concept, il s'agit seulement d'un concept purement formel. Ce qui marque bien qu'elle est un état de l'âme, une qualité spirituelle, quelque chose comme un regard simplifié, un esprit pacifié, une existence réconciliée avec elle-même, avec les autres, avec le monde, avec les souveraines puissances »¹³³.

La question que nous devons nous poser est la suivante : comment intégrer cette quête de sagesse au sein des classes et est-il seulement possible d'y tendre, mais aussi comment donner les outils aux enseignants pour le faire ? Et s'agit-il d'outils ou plutôt d'une capacité à « être » un peu plus ?

Lieux de croissance

Nous voudrions revenir avant de clôturer cette partie sur les dimensions de la foi thématiques par Paul-André Giguère et développées dans le troisième chapitre. Ces dimensions de la foi sont des lieux où germe le sens, qu'il est intéressant de croiser avec ce que nous avons vu du construire et du transmettre comme lieux de croissance pour les élèves. Il ne s'agit pas seulement ici de l'identité religieuse ou non religieuse du jeune, c'est beaucoup plus vaste et concerne la personne tout entière.

Rappelons le double mouvement développé par Giguère, l'accomplissement et la maîtrise d'une part, le dépassement d'autre part ; la prise en charge de son destin et le lâcher-prise. Nous pourrions y voir, comme un clin d'œil, la tension vigilante du stoïcisme d'un côté, la détente épicurienne dans une forme d'abandon de l'autre¹³⁴. Ce double mouvement traverse les trois dimensions que nous allons parcourir à nouveau, les précisant en fonction des données récoltées dans ce chapitre.

La dimension cognitive de la foi, voire de l'existence, intègre la lumière et le mystère, la clarté de ce qui est présent et l'énigme de ce qui est hors de portée. La sagesse se retrouve ici dans ces deux pôles, la quête comme travail de compréhension sur ce qui se tient devant nous, mais aussi la sagesse comme point d'attention toujours en vue mais hors d'atteinte, dont la conscience devient plus aiguë au fur et à mesure du chemin alors que peu à peu, comme Socrate, nous puissions reconnaître savoir que nous ne savons pas. La théologie permettra d'appréhender plus profondément le mystère, ce qui sera au cœur du chapitre suivant, avec la distinction entre recherche

¹³³ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 238.

¹³⁴ En effet, « épicurisme et stoïcisme, par exemple, correspondent à deux pôles opposés mais inséparables de notre vie intérieure : l'exigence de la conscience morale et l'épanouissement dans la joie d'exister ». P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 33.

de connaissance et quête de salut¹³⁵. Mais entre-temps, par son travail de rationalité et de critique, la philosophie apporte plus de clarté sur ce qui est et renforce la maîtrise sur le réel, qu'il s'agisse de l'apprentissage des communautés de recherche qui développe l'esprit critique et la capacité de juger ou d'une transmission qui donne à l'élève une plus grande emprise sur un monde qu'il perçoit plus clairement, en même temps qu'un accès au cercle de ceux qui savent.

Le travail de la pensée critique en CRP permet à chacun de « se relier à ses croyances personnelles comme aux croyances de la tradition à laquelle on se rattache. Ces croyances peuvent être plus ou moins réfléchies, plus ou moins articulées, plus ou moins soumises à la critique »¹³⁶ avant de commencer le travail de recherche. La CRP permettra de réfléchir aux croyances de chacun en les mettant au risque de la pensée de l'autre, de les articuler de la façon la plus rationnelle possible – voire de les abandonner si leur manque de rationalité ou de raisonnable rend ces positions intenable, en les soumettant au jugement critique du groupe. Rappelons, pour ce qui est de l'ouverture à un horizon qui par essence ne s'atteint pas et reste donc mystérieux, que le but d'une CRP n'est pas d'arriver à des conclusions définitives sur un sujet mais d'ouvrir à des champs d'exploration variés que la fréquentation des grands auteurs qui nous ont précédés peut approfondir encore, sans pourtant rejoindre un savoir clos et définitif sur l'objet investigué.

Une des caractéristiques de la pensée critique, l'autocorrection, est en soi précurseur d'une forme de sagesse. Elle s'attache en cela au dialogue socratique, se faisant « exercice spirituel pratiqué en commun qui invite à l'exercice spirituel intérieur, c'est-à-dire à l'examen de conscience, à l'attention à soi, en bref au fameux "Connais-toi toi-même" »¹³⁷. Accepter de reconnaître que nous pouvons nous tromper nous aide à laisser ce qui ne nous convient pas derrière nous, vouloir corriger nos manquements est le signe louable d'une personnalité prête à se laisser toucher. De même, exercer son jugement en fonction de contextes conduit à saisir plus finement les mille nuances du tissu du monde et d'ainsi mieux l'appréhender.

Examinons à présent la dimension affective de la foi et de la vie de sens : elle concerne l'appropriation personnelle des objets de nos croyances et la liberté, née de la confiance en ce qui fonde nos vies, qui s'articulent avec une capacité de s'abandonner à notre destinée. La dimension créative de la foi se relie intimement à sa dimension affective, qui tire sa force de la confiance. Une foi mûre se décrit ainsi : « elle est créative face aux situations nouvelles et ne craint pas le changement. De plus, elle est

¹³⁵ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 251. Nous voyons poindre ici un premier axe à prendre en compte dans l'étude conjointe de la philosophie et la théologie.

¹³⁶ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 52. Notons que cette analyse, qui concerne ici les types de pensées travaillées en CRP, vaudra aussi pour la communauté de recherche théologique, qui se réclamera des trois mêmes types : pensée critique, pensée vigilante ou bienveillante, pensée créative.

¹³⁷ P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 41.

constante et capable d'engagement à long terme. Elle est encore communicative, contagieuse, ouverte au dialogue et à la confrontation »¹³⁸. Le travail de la pensée créative en CRP permet de développer ces traits : l'imagination, l'indépendance, le dépassement de soi, l'expressivité, l'inventivité¹³⁹, pour n'en citer que quelques-uns.

La pensée créative est intimement liée à la pensée vigilante¹⁴⁰, qui permet elle aussi de cerner les apports de la CRP dans le développement d'une dimension affective de la foi. En effet, la prise en compte d'autrui dans la possibilité d'une confrontation apaisée avec ceux qui pensent différemment en commun sont en CRP à relier à une certaine dimension de la pensée vigilante :

« Seul celui qui est capable d'une vraie rencontre avec autrui est capable d'une vraie rencontre avec lui-même et l'inverse est également vrai. Le dialogue n'est vraiment dialogue que dans la présence à autrui et à soi-même. De ce point de vue, tout exercice spirituel est dialogique, dans la mesure où il est exercice de présence authentique, à soi et aux autres »¹⁴¹.

Tout comme la CRP, la philosophie antique se pratiquait en groupe, quelle que soit l'école, elle supposait « un effort en commun, une communauté de recherche, d'entraide, de soutien spirituel »¹⁴², mais également une action dans la cité, visant à transformer la société avec une visée du bien et de la justice. On ne philosophe jamais seul : l'autre est un ami qui nous aide à nous comprendre nous-même, à le comprendre lui et à mieux comprendre le monde. L'aspect empathique de la pensée vigilante est illustré ici. Mais on ne s'arrête pas à la compréhension : c'est l'action qui suit, pour le bien de tous.

La dimension active de la foi évolue entre cohérence (entre pensées et actions, entre ce qui est cru et ce qui est fait) pour une unification de l'être entier, et persistance comme force d'engagement qui permet de traverser le désert, agir lucide et conduite dans l'obscurité : « elle se reconnaît à ce que les options centrales de la personne l'entraînent à un agir réel et un engagement dans les différentes sphères de son existence »¹⁴³. Il s'agit de cette mobilisation transversale, mentionnée plus haut : quand les élèves transfèrent de nouveaux modes de communication ou d'être dans les autres dimensions de leur vie. Là sont les preuves d'une construction et d'une transmission réussies.

¹³⁸ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 75. Giguère cite ici les caractéristiques affectives d'une foi mûre du théologien Emilio ALBERICH, dans son article « Per una educazione della fede in chiave di maturazione. Quale tipo di cristiano deve promuovere oggi la catechesi ? », dans *Orientamenti pedagogici* 36 (1989/2), p. 309-323.

¹³⁹ M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, p. 235-236.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 241-242 : « Il n'est pas rare qu'une personne très créative soit en même temps très passionnée et qu'elle s'engage dans les deux modes de pensée. Les lettres de Van Gogh à son frère révèlent comment la nature de l'artiste, profondément soucieuse des autres, l'aide à moduler son type d'expression, tout comme l'a fait sa nature profondément créative ».

¹⁴¹ P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 44.

¹⁴² *Ibid.*, p. 303.

¹⁴³ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 75.

Nous avons relevé dans un précédent chapitre différents défis liés au contexte des adolescents d'aujourd'hui, qu'il conviendrait de relever et que le *Programme* du cours de religion catholique adresse déjà. L'un d'eux, qui concerne également le monde scolaire, est le risque de confusion possible entre les différentes sphères de la rationalité contemporaine, quand certains domaines essaient de dicter leur loi à d'autres sphères, comme quand la science se fait le modèle absolu de toute dimension du réel, que l'économie et les marchés veulent régenter la totalité du vivre-ensemble ou que le religieux, discrédité par la science et sujet aux amalgames dans le chef des médias à la suite d'attentats multiples, peine à trouver sa voix. Le développement d'une pensée critique, discriminante, capable de faire les distinctions justes, qui ne sombre ni dans l'angélisme ni dans la barbarie¹⁴⁴, est plus que jamais d'actualité pour éviter la confusion des ordres et des genres.

Le relativisme absolu et l'indifférentisme sont deux plaies du siècle que la philosophie peut combattre, en montrant par la pratique du raisonnement que tous les arguments ne se valent pas, qu'il y a des différences de degré, voire de nature, entre les points de vue, les opinions et les démonstrations en présence¹⁴⁵.

La pratique de la CRP vient à point en contexte pluraliste, où la rencontre est inévitable, et en premier lieu au sein d'une classe. Elle provoque la rencontre entre les points de vue mais donne aussi les outils pour gérer une confrontation sans blessures. La rencontre des philosophes qui ont fait advenir notre culture est une illustration directe de la pluralité des regards qui a toujours imprégné nos sociétés.

Notons encore que la philosophie, tant dans la construction de sens que dans la transmission et l'étude des philosophes, fournit des outils conceptuels, des arguments, développe des habiletés cognitives qui permettent de faire face aux sirènes des marchés et de la consommation à tous crins. Mais c'est un travail qui prend du temps, dont l'assimilation s'inscrit dans la durée. Et il est possible que le goût de la lenteur puisse ainsi croître, contrant en partie l'habitude de l'immédiateté induite par les technologies de l'information. La rencontre des visages dans le dialogue de la CRP

¹⁴⁴ Comte-Sponville distingue deux types de tyrannie aux niveaux des sphères de rationalité : la barbarie est la tyrannie de l'inférieur qui veut régenter l'ordre qui viendrait le réguler, comme la barbarie technocratique qui donne pouvoir aux experts pour décider du politique. L'angélisme par contre serait de vouloir régler les problèmes de l'ordre inférieur avec les outils de l'ordre supérieur, comme de transformer un problème politique en un problème moral, ce qui ne résout rien et porte à confusion. Voir l'ouvrage d'André COMTE-SPONVILLE, *Le capitalisme est-il moral*, Paris, Le Livre de Poche/Albin Michel, 2004. Nous avons déjà abordé la tyrannie en lien avec le ridicule pascalien (ch. IV).

¹⁴⁵ En effet, « à quoi bon évaluer les différentes propositions, si aucune n'a plus de valeur de vérité qu'une autre ? Il apparaît absurde de prétendre cela, même en philosophie. Les réponses (ou hypothèses) doivent s'harmoniser avec des standards de cohérence, de pertinence et d'adéquation ». M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 31.

prend le contre-pied de la communication sms ou des réseaux sociaux sans voix ni regard. En cela la pratique dialogique est déjà inestimable.

La dimension philosophique et éthique de nos expériences apporte du sens à l'existence, tout comme « savoir lire, écrire, calculer, être initié aux sciences, à l'histoire et à la littérature, rend plus conscient des sens possibles de l'expérience, plus capable de penser et d'agir en donnant *davantage* de signification aux expériences »¹⁴⁶. Mais la philosophie, comme manière et art de vivre, possède un véritable potentiel de transformation, en abordant les grandes questions anthropologiques et éthiques qui sollicitent chacun, à un moment ou l'autre de sa vie.

« Le souci du destin individuel et du progrès spirituel, l'affirmation intransigeante de l'exigence morale, l'appel à la méditation, l'invitation à la recherche de cette paix intérieure que toutes les écoles, même celle des sceptiques, proposent comme fin à la philosophie, le sentiment du sérieux et de la grandeur de l'existence, voilà, me semble-t-il, ce qui dans la philosophie antique n'a jamais été dépassé et reste toujours vivant »¹⁴⁷.

C'est en ce sens que nous voudrions faire de la philosophie l'alliée incontournable d'une construction et d'une transmission de sens au cours de religion. Et c'est en ce sens également qu'elle viendra parfaitement s'articuler avec la recherche théologique.

¹⁴⁶ M. GREGORY, « Éducation morale et pratique de la sagesse », p. 55.

¹⁴⁷ P. HADOT, *Éloge de la philosophie antique*, p. 65.

VII. Alliance entre philosophie et théologie

Le chapitre que nous venons de clôturer nous a permis d'interroger un premier axe des fils rouges de la thèse en cours, qui est celui du construire et du transmettre. Le présent chapitre, prolongeant l'optique de clarification de la section, tentera une seconde articulation, entre la pratique philosophique, qu'elle soit constructive ou transmissive, et le champ de la théologie et des religions au cours de religion, d'abord, pour ensuite interroger les pôles de la construction et de la transmission de sens depuis le cœur même de l'enseignement religieux. Pour cela, l'idée de Dieu comme proposition adressée à tout un chacun, telle que thématisée par Gesché et associée à des critères de crédibilité et de désirabilité, sera une pièce maîtresse pour l'élaboration d'un cours de religion adressé à un public pluraliste. Les liens avec les multiples façons de faire philosophie, mais également les différences de fond entre philosophie et théologie, éclaireront de même notre propos, afin d'éviter les confusions et de souligner les complémentarités entre ces disciplines.

La pratique de la théologie avec des jeunes, entre théologie « en miniature » et théologie « avec les jeunes », « pour les jeunes » et « des jeunes », occupera le second temps de l'exposé. La possibilité d'une communauté de recherche théologique en contexte pluraliste sera examinée de même, éclairée par de grands principes axiaux du dialogue mais avec l'épineuse question de la vérité en christianisme, en lien avec le positionnement de l'enseignant et le statut confessionnel du cours face à la liberté des élèves. Enfin, quels contenus, quelle approche du récit biblique, quelle mention des autres traditions religieuses seraient les plus aptes à capter l'attention des jeunes et à alimenter leur vie du sens, sans prosélytisme ni parti pris ? Voilà quelques-uns des thèmes qui nous retiendront dans les prochaines pages.

Retour sur l'enquête : souhaits et besoins des jeunes

Nous avons interrogé d'emblée, à l'ouverture du chapitre précédent, les désirs des élèves concernant le travail de la philosophie au cours de religion, et entamerons celui-ci en rappelant brièvement les données relevées dans le cinquième chapitre. Les élèves souhaiteraient que le cours de religion les aide à comprendre ce que les religions signifient, qu'il leur donne une image objective des religions du monde, qu'il les invite à discuter de questions religieuses et qu'en même temps il les aide à comprendre les grands problèmes de société, mais aussi les encourage dans leur quête de sens. Ils ne veulent surtout pas d'un cours qui les rendrait plus proches de l'Église ou qui chercherait à susciter la foi.

Si nous corrélons cette demande à ce que nous relevons ailleurs dans l'enquête du CRER, nous concluons clairement à la nécessité d'une information structurée, réfléchie, élargie sur la question religieuse. En examinant la fréquentation du texte

biblique, nous voyons que 68,5 % des élèves du cours de religion catholique (il est important de le préciser ici) disent n'entrer en contact avec lui qu'une fois par an au maximum, même si 66,1 % déclarent qu'ils travaillent parfois ce texte en classe¹. Les notions de base du christianisme ne semblent pas acquises pour tous, malgré au bas mot dix années de cours de religion – les élèves interrogés par l'enquête relevant majoritairement de la cinquième et de la sixième secondaires. Seuls 58,5 % savent que Noël fête la naissance de Jésus², tandis que la résurrection semble être le lieu de toutes les confusions : revenir à la vie dans le sens de réanimation (Jésus n'était pas vraiment mort), nouvelle naissance, seconde chance sur terre, revivre dans notre esprit, se réincarner, « quelque chose qui est arrivé à Jésus », une vie après la mort, une arnaque, sont à classer parmi le foisonnement des données collectées³. La question est certes difficile, plus que celle de Noël, et il n'est pas sûr qu'elle soit claire pour les enseignants non plus.

Les élèves ont également beaucoup de difficultés à se représenter ou à valider le concept de Trinité : « Sur les 287 élèves qui se déclarent de confession catholique, seuls 34 jeunes reconnaissent que Dieu est Père, Fils et Esprit-Saint »⁴, même si la quasi-totalité des répondants (94 %) reconnaît qu'il s'agit d'une donnée de la foi chrétienne. Les sacrements sont relativement connus, avec presque 35 % des élèves qui déclarent y trouver un certain intérêt⁵.

Nous pouvons globalement relever une inculture religieuse⁶ certaine chez les jeunes du secondaire, qu'ils reconnaissent implicitement quand ils disent vouloir en savoir plus sur les religions et comprendre le phénomène et ses interventions dans les débats de société. Il est difficile de savoir si cette inculture vient d'un désintérêt pour ce qui est présenté en classe, du manque de pertinence de ces questions pour les élèves interrogés ou de l'absence d'informations à ce propos. L'inculture vient aussi de ce que la religion ne fait plus systématiquement partie d'un héritage familial, quand la famille est le lieu premier de la transmission, au nom des valeurs d'autonomie de

¹ Vanessa PATIGNY, « Les représentations religieuses », dans H. DERROITTE et D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL (éds), *Un cours de religion pour quoi*, p. 78-79.

² *Ibid.*, p. 82.

³ *Ibid.*, p. 84-85.

⁴ *Ibid.*, p. 86.

⁵ *Ibid.*, p. 87. Notons ici que lorsqu'on leur demande de les citer, 9 % sont incapables d'en citer un, 9,5 % ont une bonne réponse, 27,9 % comptent deux bonnes réponses (à ce stade nous sommes presque à la moitié des répondants, soit un peu plus de 46 %), 20,4 % donnent trois bonnes réponses, 11,2 % quatre bonnes réponses, 8,2 % cinq bonnes réponses, 6 % six bonnes réponses et 7,8 % citent la totalité des sacrements. Ces données sont reprises à la p. 86.

⁶ Ce que Diane Moore dénomme l'« illitéracie » religieuse, qui à ses yeux est responsable d'une certaine bigoterie religieuse et raciale associée à des incompréhensions culturelles et historiques et pouvant mener à des conflits, des crimes de haine comme ceux qui ont touché les communautés musulmanes aux États-Unis après le 11 septembre 2001. Diane MOORE, *Overcoming Religious Illiteracy : A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007, p. 3.

l'individu (« qu'il soit libre de choisir plus tard »⁷) ou d'une indifférence pour la pratique au sein d'une institution, voire un désintérêt pour le contenu réel de la foi, si elle existe. Par exemple, « peu de chrétiens se soucient vraiment de savoir si la croyance en la réincarnation est non seulement conforme au dogme, mais aussi compatible avec les fondements du christianisme »⁸.

Au vu de cette illittéracie religieuse, mais aussi du contexte ambiant qui ne considère plus l'objet religieux comme allant de soi, des questions urgentes se posent : quelle approche, quel objet, quelles façons de faire, quelles théologies adopter pour soutenir une culture religieuse qui soit consistante et qui puisse alimenter tout jeune dans sa quête de sens ?

Il importe dès lors de définir quelle pourrait être l'approche théologique d'un cours de religion tel que proposé par ce travail de thèse et comment celle-ci viendrait s'articuler avec ce que nous avons vu de la philosophie en faisant dialoguer les deux disciplines.

Philosophie et théologie

De l'idée de Dieu

Adolphe Gesché développe au travers de son œuvre l'idée de Dieu comme étant l'idée la plus osée qui puisse advenir en l'homme, la plus excessive qu'il puisse nourrir. En effet, dans le titre même qu'il donne à sa série d'ouvrages, « Dieu pour penser », il imprime à la théologie une direction très pertinente pour l'enseignement de la religion, tout en effectuant une véritable révolution copernicienne : au lieu de penser à Dieu, il s'agit à présent de prendre Dieu comme proposition pour penser⁹. Gesché veut mettre à disposition la question de Dieu comme sujet d'investigation pour tous, chrétiens et non-chrétiens, dans un contexte qui agrée à chacun et qui nous aide à bien penser, car :

« Pour bien penser, il faut aller jusqu'au bout des moyens dont on dispose. Or, l'idée de Dieu, même comme pur symbole ou abstraction, représente dans l'histoire de la pensée l'idée la plus extrême, celle au-delà ou en deçà de laquelle il n'y a pas, faux ou vrai, de concept plus ultime »¹⁰.

Gesché entend aller jusqu'aux confins de la pensée et la porter jusqu'à ses ultimes limites en lui proposant l'idée de Dieu, démarche souvent entreprise par la philosophie

⁷ Frédéric LENOIR, *Les métamorphoses de Dieu. Des intégrismes aux nouvelles spiritualités* (Pluriel/Hachette littératures), Paris, Plon, 2003, p. 48 : « Dans la modernité, la religion est avant tout conçue comme affaire personnelle, et la seule légitimité sociale de la foi comme de l'engagement religieux est celle du choix libre, conscient, adulte et responsable », même pour celui qui s'engage dans un mouvement de type sectaire.

⁸ *Ibid.*, p. 47.

⁹ Paulo RODRIGUES, *Pensar al hombre. Antropología teológica de Adolphe Gesché*, Salamanca, Publicaciones Universidad Pontificia, 2012, p. 48.

¹⁰ Adolphe GESCHÉ, *Le mal* (Dieu pour penser I), Paris, Cerf, 2002 [1993], p. 7-8.

et que la théologie est en droit de présenter comme participant à la compréhension de ce monde et aux questions existentielles que tous se posent à un moment ou à un autre de leur vie : naissance dans une famille, rencontres, union, perte d'un être cher, maladie, grandes décisions, orientations nouvelles. En effet, « parler de Dieu, faire de la théologie, est une manière de penser la vie »¹¹, procédé qui peut solliciter tout élève en recherche de sens dans un cours de religion. Dans cette optique, Gesché est ce que l'on pourrait appeler un « théologien de frontière »¹², qui souhaite ouvrir le discours théologique à un public élargi pour dépasser le cadre de la foi et s'enraciner dans une idée de quête de sens propre à tous les humains, par laquelle apparaît « une *structure* d'accueil qui rend *possible* la foi et *crédible* l'acte de fonder sa vie sur le Dieu de Jésus-Christ »¹³.

Une autre façon de penser l'excès amené par l'idée de Dieu, pour notre théologien, est de prendre acte de la surabondance qu'elle fait jaillir au cœur d'une vie. L'homme, « au lieu de s'éprouver à tout instant, parce que sans valeur, promis à l'échec et à la perte du sens, nous l'avons encore vu appelé par la surabondance de la grâce à une confiance indéfectible dans le bonheur et dans la vie »¹⁴. Elle invite à la relation, à un échange pétri de liberté et d'amour, teinté de responsabilité, à embrasser en plénitude notre condition humaine. L'idée de Dieu apporte alors un surplus de sens au monde, idée indispensable à tout cours philosophique qui prétendrait assister les élèves dans leur propre quête.

La théologie, science maîtresse de la lecture de Dieu, se fait ainsi pourvoyeuse de sens :

« La foi en Dieu ou, tout simplement, l'idée de Dieu, peut contribuer, par un éclairage propre – celui de la mise en place d'un excès –, à la pensée du sens. Celui-ci, pensons-nous, peut, comme tant d'autres sujets abordés (l'homme, la destinée, le cosmos, le mal, etc.) gagner à être aussi considéré au contact des confins. Toute pensée gagne à être pensée jusqu'au bout, jusqu'en la possibilité qu'elle pourrait avoir d'être pensée en Dieu. Celui-ci n'apparaît plus alors comme le magistrat du sens, mais comme celui dont l'idée (et la réalité pour le croyant), quand elle vient à l'homme, permet à celui-ci d'envisager des dimensions qui l'éclairent sur ce qu'il sait déjà et l'ouvrent à des perspectives auxquelles il n'avait pas encore pensé qu'il pouvait penser. La théologie offre ici son concours, qui n'est pas celui d'être l'arbitre du sens – qui donc le supporterait et en voudrait ? – mais d'être un lieu où il arrive aussi que le sens se produise »¹⁵.

Il s'agit d'une théologie sur le mode de la proposition, qui s'adresse à tout un chacun pour l'inviter à une pensée des frontières, pensée qui fait sa spécificité propre¹⁶. Mais

¹¹ A. GESCHÉ, *Le mal*, p. 10.

¹² J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 83.

¹³ *Ibid.*, p. 84.

¹⁴ Adolphe GESCHÉ, *Dieu* (Dieu pour penser III), Paris, Cerf, 2010 [1994], p. 85.

¹⁵ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 9-10.

¹⁶ Comme l'écrit le théologien Martin Leiner, « la théologie n'est pas une doctrine du sens de la vie parmi d'autres, mais son apport apparaît lorsqu'on pose la question du sens jusqu'au bout ». Martin

en contexte pluraliste, il peut être opportun d'examiner un instant comment faire en sorte qu'une présentation de l'idée de Dieu puisse solliciter chacun dans sa vie du sens.

Jean-François Gosselin explicite la pensée de Gesché en développant le concept de crédibilité. Gesché souhaite rendre l'idée de Dieu crédible pour nos contemporains. Par « crédible », entendons « ce qui laisse sur soi une impression forte et favorable, et qui apparaît de soi croyable, fiable et convainquant »¹⁷. Ce qui relève du crédible concerne éminemment les jugements que nous portons sur les choses mais également de la possibilité du croire. Or, cinq critères interviennent pour confirmer la crédibilité d'une idée – ou son manque de crédibilité ; critères qu'il appartient d'adresser pour asseoir la crédibilité de l'idée de Dieu, et plus spécifiquement dans le cadre d'un cours de religion.

Le premier critère est l'intelligibilité et renvoie à la compréhension, la possibilité, la cohérence, les implications d'une idée : « dans un contexte théologique, on aura à approfondir ce que veut dire "croire en Dieu", et comment cela peut se comprendre comme un geste digne d'un être humain intelligent, libre et responsable »¹⁸. Cela touche à la rationalité de la foi, rationalité qui doit être perçue par tous, non-croyants compris. Le donné de la foi vient s'éprouver au contact de la raison et de la pensée critique. C'est la dimension cognitive de la foi dans ce qu'elle a de rationnel, qui en appelle à l'intelligence et au jugement critique des élèves du cours. Il importe ici que l'élève perçoive la cohérence interne du discours religieux et de ses questionnements, ainsi que des réponses qu'il apporte.

Le second critère de crédibilité d'une idée relevé par Gosselin a trait à la pertinence qu'a l'idée – ici, de Dieu – pour une vie, à l'ouverture d'horizons signifiants qui font écho aux aspirations profondes des êtres humains. Après le rationnel, attaché au premier critère, voici le raisonnable, qui pose la question de l'enracinement dans la raison pratique.

« Pour que le "je pense" se transforme en "je m'engage", la foi doit se montrer, non seulement *intelligible*, mais aussi *pertinente*, ou si l'on veut, *significative* pour l'existence humaine (*bonum*). Bref, il ne suffit pas de *justifier* pour susciter la conviction rationnelle (*verum*), il importe également et solidairement de *motiver* une décision existentielle »¹⁹.

Il est important que la présentation de la religion ou des religions à l'école ne s'en tienne pas à une sollicitation de la raison théorique. Comme nous l'avons vu dans le cadre de la philosophie antique, il appartient à l'enseignant de montrer comment la foi chrétienne est mode de vie et comment elle peut transformer une vie en la rendant

LEINER, « Dieu », dans B. BOURGINE, P. RODRIGUES et P. SCOLAS (éds), *La margelle du puits*, p. 321.

¹⁷ J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 63.

¹⁸ *Ibid.*, p. 64. La présentation des critères de la crédibilité se trouve aux p. 64-65 du même ouvrage, avec un développement approfondi aux p. 69-78.

¹⁹ *Ibid.*, p. 71.

plus humaine et en favorisant la rencontre avec autrui dans la perspective d'un bien. De plus, la spiritualité adolescente s'enracine souvent dans un constat social et un désir de justice pour tous²⁰, auquel la raisonnable d'une religion profondément humaniste peut venir répondre.

La troisième dimension est liée à l'originalité et au surgissement de la nouveauté. L'idée de Dieu, en générant de la nouveauté, provoque une certaine effervescence dans l'ordre du savoir humain et en bouscule les codes ainsi que le désir de certitudes définitives. Il s'agit d'une :

« Turbulence qui vient semer quelque panique, en rappelant les droits de l'improbable, du non-clos, de l'excès ; le mystère d'un non-dit ; le pluriel de significations qui interdit les significations uniques ; le pluriel des significations inachevées qui interdit les significations saturantes »²¹.

Le discours sur Dieu n'est jamais clos et appelle toujours à de nouvelles interprétations, entretenant le surgissement de paroles originales, de sens inédits. Mais dans notre contexte, il s'agit aussi de présenter « le caractère unique du Dieu des chrétiens »²², vrai homme et vrai Dieu qui meurt sur la croix et qui ressuscite, faute de quoi la foi chrétienne perdrait de son sel. Loin des catalogues de morale qui prétendraient dicter l'être religieux d'une personne et décourageraient même les élèves les plus ouverts, il s'agit de montrer comment la révélation de Dieu est en même temps révélation de l'homme²³ et à quelle espérance elle peut ouvrir, « anthropologie théologique qui n'entre pas en rivalité avec les anthropologies scientifiques, sociales ou philosophiques, mais qui entend, comme en surplus, annoncer, proclamer et révéler l'homme tel que le conçoit Dieu »²⁴.

La quatrième dimension de la crédibilité se relie à l'expérience : « il ne s'agit pas simplement d'une belle idée ou d'une théorie sans rapport à la réalité, mais d'une proposition capable de subir l'épreuve de la "vraie vie" »²⁵, qui aide à entrer en contact avec autrui, à rejoindre certaines aspirations. C'est la capacité unitive du discours de foi, à mettre en lien avec la description qu'en fait Giguère, « manière de relier sa vie et ses croyances. C'est la manière dont la foi donne une orientation fondamentale à l'agir de quelqu'un »²⁶. Gosselin signale que ce lieu de la crédibilité est celui de la quête de sens, de la relation entre questions existentielles et réponse chrétienne. Cette dimension de la quête de sens vient en quelque sorte chapeauter les autres. En effet,

« Il importe de noter que cette *vision sensée* de la vie humaine porteuse de promesses vient unir et boucler ce qui autrement pourrait apparaître comme une conception

²⁰ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 206.

²¹ A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 15.

²² J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 72.

²³ A. GESCHÉ, *Le Christ*, p. 34.

²⁴ *Ibid.*, p. 40.

²⁵ J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 64.

²⁶ P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 51.

disparate de la crédibilité. Sans cela, l'*intelligibilité*, la *pertinence* et l'*originalité* prises individuellement risqueraient de flirter sans cesse avec le *rationalisme*, l'*utilitarisme* ou l'*extrinséquisme* [...] Bref, c'est la capacité unitive de la foi qui ouvre sur une vie riche de sens qui la rend crédible »²⁷.

La dimension du sens, cœur de ce travail de thèse, rejaillit ici avec les catégories de cohérence – cette fois comme cohérence existentielle et non plus uniquement rationnelle, de l'utilité pour une vie, en évitant l'écueil de l'utilitarisme, à lire ici comme matérialisme spirituel²⁸. Le cours de religion peut être ce lieu où ces dimensions sont révélées au jeune, qui pourront l'inspirer sur son chemin.

Enfin, le cinquième critère est esthétique et relève d'un accord harmonieux entre fond et forme. Gosselin prend pour exemple le comédien qui devient crédible quand il joue son personnage de façon convaincante et que « son interprétation devient vibrante de vérité »²⁹. L'expérience esthétique serait-elle ainsi faite que nous puissions saisir la vérité du monde quand nous sommes frappés par sa beauté, son harmonie, qui viennent confirmer au plus profond les intuitions que nous avons d'un accord sous-jacent entre les êtres, trame invisible qui tient ensemble les choses et dont la saisie immédiate, dans l'expérience esthétique, se reçoit comme un don qui nous remplit de révérence.

Ceci revient à dire pour notre propos que « sans ce rayonnement de joie, il n'y a plus rien d'évangélique à l'Évangile qui demeure incapable d'*illuminer*, d'*entraîner* et de *convaincre*. Il ne reste plus qu'un discours ennuyeux »³⁰. Il importe de ne pas perdre cette dimension essentielle de vue lorsque le texte évangélique est travaillé au cours pour ne pas le vider de sa substance. L'expérience esthétique se révèle en effet bien souvent associée à une expérience spirituelle chez les jeunes. Interrogés sur cette dernière, de nombreux adolescents donnent pour exemple des moments où ils étaient entièrement présents à la beauté du monde, qu'il s'agisse d'une fleur, d'un point de vue scénique, d'un animal, d'une œuvre d'art ou d'un morceau de musique. Étant totalement immergés dans l'expérience ils s'en oubliaient eux-mêmes dans une connexion spirituelle avec le monde ou le fragment du monde qui leur était donné³¹. La dimension esthétique contribue grandement à rendre la foi désirable, de par son éclat, qualité qui s'adresse à des parties très profondes de notre être, en deçà de la raison.

La crédibilité ne se rapporte donc pas uniquement aux figures de la raison théorique, elle concerne le sens, la relation harmonieuse à autrui, la possibilité de découverte,

²⁷ J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 74.

²⁸ Nous entendons par là le fait de s'adresser à Dieu pour s'assurer de quelque chose (réussite d'un examen, évitement de la maladie, acquisition d'avantages ou de possessions, la liste est longue).

²⁹ J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 65.

³⁰ *Ibid.*, p. 76.

³¹ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 205.

mais aussi la joie. Elle recoupe ainsi nos régions épistémologiques du sens, depuis la rationalité à l'œuvre au sein du langage, d'une langue qui fait sens, aux catégories de l'existence que sont la cohérence, la joie, le progrès, mais aussi l'ouverture à un monde humain et naturel plus vaste. Montrer la crédibilité de la foi chrétienne, mais aussi sa désirabilité, est une tâche essentielle à assumer par les enseignants du cours.

Pour le théologien louvaniste, le désir s'inscrit au cœur même de l'élan de vie qui anime tout être humain, non comme une force qui manifesterait un manque impossible à combler, mais un mouvement tendu vers :

« La recherche d'un plus, d'un *surplus*, d'un *excès* de vie. Ce mouvement, excessif en-soi, incessant et sans limites, voire sans fin, *travaille* l'être humain vers la limite de ses possibilités. La foi en Dieu accueille cet infini du désir et l'oriente vers le désir de l'infini. Le désir en tant qu'élan de vie nous porte donc vers un dépassement de soi qui nous ouvre sur la possibilité de naître à nouveau (Nicodème), d'accueillir une vie pleine et entière, bref, à *ek-sister* »³².

Le mouvement de la foi viendrait ainsi rencontrer cette aspiration fondamentale à être et à se dépasser qui nous incite à rechercher et à espérer du sens, des horizons plus vastes, une possibilité de bonheur, ou même une rencontre avec Dieu ou l'infini. C'est cette rencontre qu'il importe d'éclairer et de rendre crédible.

La tâche de la théologie serait dès lors de répondre au désir, de le susciter s'il demande à croître encore, de le conduire au-delà de lui-même, de lui ouvrir des mondes. André Fossion nous rappelle à ce propos qu'« une des responsabilités incontournables de l'école est en effet de communiquer des raisons de vivre, de proposer des valeurs et des finalités désirables pour les individus comme pour le corps social dans son ensemble »³³, avant de poser la question de la désirabilité des traditions religieuses, fortement liée à leur crédibilité. Nous pourrions nous interroger à sa suite : s'adressent-elles à notre intelligence ? Œuvrent-elles pour un monde meilleur ? Enrichissent-elles nos vies d'apports inédits et de découvertes stimulantes, et même d'un surplus de sens ? Donnent-elles accès à la beauté, à la joie, permettent-elles de saisir une harmonie secrète, toile invisible soutenant le monde ? C'est toute la perspective d'un apprentissage à partir des religions (*learning from religion*), où les religions sont proposées à l'élève comme « ressource offerte à sa liberté pour penser, vivre et désirer »³⁴, voire grandir spirituellement. Non comme objet à étudier mais comme parcours de croissance et de transformation.

Nous enfoncerions une porte ouverte en voulant démontrer que pour asseoir la crédibilité d'un objet ou le rendre attrayant il importe qu'il soit compréhensible. Or une difficulté que rencontre le langage de la foi est justement une certaine forme d'incommunicabilité car ses mots sont devenus inintelligibles, et ce surtout auprès des

³² J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 168-169.

³³ A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 200.

³⁴ *Ibid.*, p. 203.

plus jeunes générations. Avec d'abord, pour Gesché, le mot « Dieu » : « le mot existe, mais son sens fait défaut »³⁵ ; c'est une situation qui doit être confrontée. Il est donc nécessaire de trouver un nouveau langage pour le rendre audible. Certes, il s'agit de mettre en place de nouveaux concepts ou de repenser les anciens, mais ce n'est pas le principal. Gesché utilise la métaphore du puits pour expliciter la tâche du théologien de demain :

« Je l'ai souvent dit à mes étudiants : "N'ayez pas peur de vous pencher à la margelle de votre propre puits". Ne retenez pas seulement comme vrai ce qui vous a été enseigné ou ce que vous aurez appris par la suite (mais qui vient encore des autres), comme si vous n'étiez que des commentateurs, dépourvus de tout droit à l'inspiration et à l'invention. Il y a en vous, comme en tout homme, une source particulière, unique et singulière, toute personnelle, non donnée aux autres [...] N'ayez pas peur de croire que ce qui vient vous surprendre et vous visiter dans votre propre pensée peut contribuer à la richesse du savoir et de la connaissance. "Bois l'eau de ta propre citerne et celle qui sourd au milieu de ton puits" (Pr 5,15) ; ce qu'Angelus Silesius commente ainsi : "Insensé est l'homme qui boit à la mare/Et oublie la fontaine qui jaillit en sa demeure" »³⁶.

La geste du théologien serait de permettre l'accès à ce puits, celle du professeur de religion de montrer aux élèves que le puits existe, de leur donner la confiance nécessaire pour qu'ils s'y arrêtent et s'y penchent, ainsi que les ressources qui leur permettront d'y puiser une eau de vie. Pour cela, il faut un langage commun, des lieux de sens partagés, des terres où faire ensemble pousser ce qui nourrira ensuite chacun. Olivier Riaudel relève deux attitudes, toutes deux présentes chez Gesché : « la première entend rendre cette eau disponible, et pour cela entend forger de nouveaux outils, l'autre espère trouver les mots dans lesquels cette eau pourrait sourdre »³⁷.

Par conséquent, nous pouvons relever deux tâches pour une théologie du cours de religion : partir en découverte d'un nouveau langage qui permettrait de mettre des mots sur le désir de Dieu, mais également susciter le désir de vie lui-même à partir de ces mots. Les mots font apparaître les choses à l'existence, permettent de différencier des états d'être, apportent mille nuances au monde qui auparavant n'étaient pas perçues³⁸. Néanmoins, nous ne créons pas de nouveaux mots mais nous pouvons les

³⁵ Olivier RIAUDEL, « Le langage », dans B. BOURGINE, P. RODRIGUES et P. SCOLAS (éds), *La margelle du puits*, p. 203. Voir également A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 161 : « Le mot même de Dieu devient absent, obsolète, on en a comme perdu le sens et la sonorité. Comme sans s'en rendre compte, on s'est défait d'un savoir, on a "désinventé" Dieu ».

³⁶ A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 167-168.

³⁷ O. RIAUDEL, « Le langage », p. 207.

³⁸ Un exemple en est donné par l'anthropologue Edward Hall : « Le monde perceptif des Esquimaux diffère profondément du nôtre, en particulier à cause de la façon dont ils se servent de leurs sens pour s'orienter. Il arrive en effet que dans la région Arctique aucune ligne d'horizon ne sépare la terre du ciel [...] La direction et l'odeur du vent, comme le contact de la neige et la glace sous ses pieds, fournissent à l'Esquimau les indications qui lui permettent de couvrir des centaines de kilomètres à travers des solitudes visuellement indifférenciées. Les Aiviliks possèdent au moins douze termes différents pour désigner les diverses sortes de vents, et ils vivent dans un espace

habiller d'un sens nouveau, « puiser dans la richesse des mots, pour servir à l'engendrement, l'*ek-sistence* de Dieu en ce monde »³⁹. Gesché parle à ce propos d'une théologie de l'allusion, « allusion à quelque chose dont nous percevons parfois l'écho, écho que nous devons rendre audible, cet écho paradoxal dont parle Todorov, qui parfois (ou souvent) précède et annonce le son »⁴⁰. Appartiendrait-il au cours de religion de faire résonner cet écho auprès de son public, prélude à un appel véritable ?

Récapitulons un instant cette étape de notre parcours. Le cours de religion doit proposer l'idée de Dieu à l'investigation de chaque élève, car cette idée donne accès à une vision de l'homme qui peut faire réfléchir le croyant et le non-croyant. Néanmoins, pour accomplir cette tâche, il est essentiel d'asseoir la crédibilité de l'idée même, selon les axes relevés, tout en la rendant désirable. Or, crédibilité et désirabilité ne peuvent advenir sans une certaine compréhension de l'idée présentée, d'où la nécessité de redonner sens aux mots de la religion selon les modalités de l'époque.

Gesché insiste sur l'importance du langage dans la saisie de l'idée de Dieu : comment parle-t-on de Lui ? Que veut-on dire quand on dit « Dieu » ? Mais aussi, quel est ce langage par lequel Dieu se révèle ? Il s'agit d'interroger le langage, « "recueil" de l'être, le berceau où, chez l'homme, la réalité vient au monde »⁴¹. Or, il semble que l'anthropologie ait oublié Dieu, « comme perdu de vue dans la mémoire éveillée de l'homme »⁴². Cependant, une « rumeur de Dieu »⁴³ se fait entendre, qui en appelle à une intelligibilité du langage de la foi, qui demande à être à nouveau compris. Gesché précise encore que le travail de la théologie sera d'instaurer des concepts qui prépareront son arrivée⁴⁴. Les outils proposés par la philosophie pourraient-ils s'allier à cette rumeur pour lui faire écho et la rendre plus présente encore, mais aussi pour tenter d'approcher un vocabulaire qui ferait à nouveau sens pour ceux qui l'ont perdu ?

Cet appel au langage rejoint nos premières catégories du sens, développées dans le point traitant de l'épistémologie de la notion. Serait-ce en pareil lieu que la philosophie viendrait épauler la théologie ?

olfactif et acoustique plutôt que visuel ». Les termes utilisés tracent le périmètre de leur monde et leur permettent de communiquer efficacement à son propos. Edward HALL, *La dimension cachée* (Essais/Points), Paris, Seuil, 2001 [1966], p. 103.

³⁹ O. RIAUDEL, « Le langage », p. 217. L'usage du terme « ek-sistence » renvoie à la conviction que « les choses et les êtres n'existent pour nous que dans la mesure où nous les nommons », p. 216, ce qui rejoint l'illustration donnée par Hall dans la note précédente.

⁴⁰ A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 172. La référence à Todorov vient de l'ouvrage *Poétique de la prose* (Points Essais), Paris, Seuil, 1980.

⁴¹ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 35.

⁴² A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 161.

⁴³ *Ibid.*, p. 162.

⁴⁴ « Il ne suffit pas en effet, avec un effet facile et pour un succès de quelques instants, de parler d'un Dieu qui souffre ou de l'humilité de Dieu ou même de brandir un mot magique comme celui de kénose. Il faut *penser* ces mots ou ces expressions, en faire de véritables instruments de pensée qui permettront de repenser Dieu ». *Ibid.*, p. 163.

Quelle articulation

Rappelons d'emblée qu'« une théologie de plein droit [...] n'a nul besoin de chercher une légitimité ailleurs que dans son exercice. Inutile de se mettre en quête de justifications externes, par nature fragiles et incertaines »⁴⁵. Il ne s'agit pas ici de venir justifier une quelconque légitimité de la théologie au sein d'un cours de religion, légitimité qui nous semble acquise et évidente, mais de voir comment celle-ci peut être rendue plus audible aux oreilles de notre époque, peu habituées à son langage et à ses thématiques. De plus, il convient à présent de s'interroger sur le rôle de la philosophie dans notre propos et la façon dont elle viendrait s'articuler à la théologie pour se mettre au service d'un cours de religion qui fasse théologiquement sens.

Gesché relève trois types de discours qui parlent de Dieu, qu'un théologien se doit d'examiner car chacun a droit de cité. Il s'agit des discours du *muthos*, du *logos* et de l'*ethos*-foi. Le premier s'adresse à Dieu plus qu'il ne parle de Dieu : « on se trouve de plain-pied avec un discours sur (à) Dieu dans ce qu'il a de plus immédiat, de plus fondamental, sans barrière »⁴⁶. C'est là le langage du mythe. Le second est celui du philosophe : « il s'agit d'un discours réflexe, d'un discours second, mais d'un authentique discours sur Dieu »⁴⁷. Le croyant peut se revendiquer du troisième, à mi-chemin entre les deux premiers, qui recoupe à la fois une attitude, une manière d'être et d'agir ; un engagement avec Dieu, « secret d'une relation où le croyant se trouve impliqué avec tout son être »⁴⁸ ; une connaissance liée à une Parole, un langage de révélation. Et même si le troisième discours remporte l'adhésion ferme de Gesché et doit être au cœur de toute démarche théologique, celui-ci est clair : « le théologien ne doit négliger aucun de ces lieux où l'homme parle de Dieu. Il ne fait donc pas de doute qu'une théologie complète serait celle qui rendrait compte de l'ensemble des situations où l'homme parle de Dieu »⁴⁹. Et ce, même si dans la pratique, et surtout à raison de deux heures par semaine dans un cours de religion, il est impossible de développer une théologie « complète ». Néanmoins chaque discours se trouve autorisé.

De plus, quand bien même le « lieu natal »⁵⁰ de Dieu serait d'abord et essentiellement religieux, « une lecture éclairée par la philosophie du témoignage biblique des lieux de naissance de Dieu est requise. Elle peut aider à ne pas tomber dans le fidéisme »⁵¹. La philosophie comme discours sur Dieu a bien sa place au cours de religion, mais

⁴⁵ Benoît BOURGINE, « Le style », dans B. BOURGINE, P. RODRIGUES et P. SCOLAS (éds), *La margelle du puits*, p. 133.

⁴⁶ A. GESCHÉ, *L'homme*, p. 34.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 35.

⁴⁸ *Id.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 36.

⁵⁰ « Le lieu natal est dans le lexique de Gesché l'autre nom de la révélation, d'où procède toute théologie ». B. BOURGINE, « Le style », p. 135.

⁵¹ M. LEINER, « Dieu », p. 327.

elle possède également d'autres atouts. En effet, elle permet à la foi de passer par le filtre de la raison critique en la mettant à l'épreuve de la pensée contemporaine⁵², qui une fois traversée assoit plus encore sa créance.

En effet, si nous reprenons un instant les moments de fondation de la crédibilité d'une idée, nous pourrions dire que les outils mêmes de la philosophie, comme la pensée critique et le travail de la rationalité, entraînent l'esprit à percevoir la raison à l'œuvre dans les objets qu'il investigate, leur cohérence ou leur manque de cohérence internes. L'épistémologie plus spécifiquement peut ouvrir des perspectives en différenciant les sphères de rationalité spécifiques à chaque domaine du savoir, démontrant ainsi que la seule rationalité scientifique ne permet pas l'accès à la totalité du monde, et surtout du monde vécu. Elle permet aussi de distinguer les niveaux des discours mythique, philosophique et de foi que nous venons d'examiner. Mais plus globalement, le travail du langage associé à la philosophie s'avèrerait un outil précieux pour repenser et exprimer le langage religieux en des termes qui parlent aux jeunes, permettant ainsi à la théologie d'accomplir son œuvre au cours de religion, c'est-à-dire de « rendre un service à l'humanité qui cherche »⁵³, mais aussi à celle qui ignore encore qu'elle cherche.

Un certain mode de faire de la philosophie peut effectivement être considéré comme un préalable à la théologie, « non simplement comme discipline intellectuelle participant à sa manière au travail de la raison, mais comme mode spécifique de compréhension ordonné au déploiement de l'expérience et par là de la réalité dans son intégralité »⁵⁴. Ce discours est entièrement autonome par rapport à la théologie et n'y est pas asservi. Ladrière rattacherait à ce discours tout ce qui traite des questions de la création, supposées par l'ordre de la Rédemption, mais aussi des questions issues du champ de la théologie même et sur lesquelles la philosophie aurait un éclairage à apporter : la possibilité de révélation qui postule une capacité de l'homme à se laisser toucher par la grâce, liée à l'existence comme attente de salut, mais aussi une réflexion sur la Trinité, qui présuppose une structure relationnelle fondamentale de l'être⁵⁵. L'étude et la célébration du réel ainsi que le travail de ces catégories langagières par la philosophie viendraient contribuer à la compréhension que la foi a d'elle-même.

Le travail philosophique en ce sens n'est pas neuf. La philosophie a longtemps œuvré à une certaine appropriation des contenus chrétiens pour les proposer au-delà de la communauté religieuse à un public non chrétien, voire non croyant :

⁵² Jean-François GOSSELIN, « L'apologétique », dans B. BOURGINE, P. RODRIGUES et P. SCOLAS (éds), *La margelle du puits*, p. 167.

⁵³ J.-F. GOSSELIN, « L'apologétique », p. 169.

⁵⁴ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 279.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 279-280.

« Ce travail d'appropriation a pris souche dans des réseaux de concepts lourdement chargés du point de vue normatif, comme ceux de "responsabilité – autonomie – justification", "histoire et mémoire", "recommencement – innovation – retour", "émancipation et accomplissement", "intérieurisation et incarnation", "individualité et communauté". Travail qui a assurément transformé le sens religieux originel, mais ne l'a ni affaibli ni épuisé. Traduire la ressemblance de Dieu en l'égale dignité, à respecter de manière inconditionnée, de tous les hommes fait partie de ces traductions salvatrices »⁵⁶.

Mais la philosophie permet également l'accès aux dimensions du raisonnable dans une vie, avec une approche de la raison pratique et de ses considérations. Une fois celle-ci apprivoisée, il est facile de faire le pont avec la raisonnable qui imprègne une foi humaniste et de montrer toute l'implication du raisonnable et de l'éthique logée au cœur même du religieux. La théologie n'a pas besoin de la philosophie pour faire valoir par elle-même ces dimensions, néanmoins il s'agit ici de penser à l'articulation des deux domaines, d'abord parce que la parole théologique est moins audible de nos jours en contexte séculier et que la philosophie est une porte d'entrée plus généralement acceptée, d'autre part parce que l'approche philosophique répond à un désir qui vient à la fois des jeunes et de la société dans son ensemble⁵⁷.

La capacité unitive du discours de foi, quatrième critère de crédibilité, peut être abordée de même, en conjuguant des discours philosophiques et religieux sur l'homme, où l'implication tout entière de la personne est requise. La philosophie antique telle qu'exprimée aujourd'hui par Hadot entre aisément dans ce type de dialogue, d'autant plus qu'elle a longtemps cheminé avec le christianisme naissant et souvent entamé la conversation. Nous relevions avec Gesché un peu plus haut que l'anthropologie avait oublié Dieu : la philosophie pourrait-elle ainsi en rallumer la pertinence ? N'oublions pas que la philosophie, dans ses visées mêmes, était intimement liée à ce qui relève du divin, « car la sagesse, dit Diotime dans le *Banquet* de Platon, n'est pas un état humain, c'est un état de perfection dans l'être et la connaissance qui ne peut être que divin. C'est l'amour de cette sagesse étrangère au monde qui rend le philosophe étranger au monde »⁵⁸. Le cours de religion peut présenter des visions philosophiques et religieuses de l'homme, destinées à se croiser, à entrer en dialogue, à s'enrichir l'une et l'autre.

Concernant de même l'esthétique et le désir, un questionnement philosophique approprié permettrait d'approcher ces dimensions de l'existence en introduisant à la possibilité d'un excès de vie, de joie, de sens. En effet, « derrière l'idée de sagesse,

⁵⁶ Jürgen HABERMAS et Joseph RATZINGER, *Raison et religion. La dialectique de la sécularisation* (Controverses), Paris, Salvator, 2010, p. 54. C'est Habermas qui s'exprime ici.

⁵⁷ Il suffit de renvoyer aux discours qui prônent le remplacement du cours de religion par un cours de philosophie pour voir que la désirabilité du second est plus manifeste, en tout cas plus manifestée par le public.

⁵⁸ P. HADOT, *Éloge de la philosophie antique*, p. 30.

ce sont aussi celles de cheminement, d'initiation, d'art de vivre qui sont présentes »⁵⁹. Mais la sagesse s'enracine dans la vie même : « ne serait-elle pas de l'ordre de la bonne santé, capable de dénouer les tensions, de redire positivement à l'homme que vivre, c'est aussi consentir à la vie »⁶⁰. Rappelons encore nos catégories épistémologiques du sens, qui croisent heureusement ici cet art de vivre qu'est la sagesse. « En latin, le terme *sapientia* vient du verbe *sapere* qui signifie "goûter" : la sagesse est ce qui a de la saveur. Bel écho au proverbe biblique qui compare la sagesse à du miel »⁶¹. Nous qui associons le sens à la saveur de la vie, ne voilà-t-il pas que la sagesse nous y rejoint. Il semblerait que la philosophie puisse entamer ce chemin, et ce faisant s'apercevoir de la nécessité d'un eschaton, d'un au-delà de la raison, issue au solipsisme de l'humain conversant avec sa seule raison.

Philosophie et théologie introduisent en tous cas toutes les deux à la nécessité de l'interprétation, qui laisse toujours possible l'apparition de la nouveauté, autre critère de la crédibilité ; critère lié de même à l'étonnement, au fondement de ces démarches.

Une mise en garde tout de même, et il importe ici d'être prudent. Il faut considérer la césure radicale entre révélation et raison, comme Paul le précise dans la Première aux Corinthiens : « il ne s'agit pas en effet de dire que la philosophie et la religion disent la même chose, le même contenu, simplement sous une forme différente »⁶² ! On peut entrer en conversation sans qu'il soit nécessaire d'assimiler un point de vue à l'autre pour s'assurer de l'entente et de l'harmonie entre les discours. Leurs modes d'interrogation, qui procèdent de structures différentes, relèvent de cet écart radical.

En effet, même si leurs travaux sont marqués l'un comme l'autre par les limitations propres à toute connaissance humaine, le premier, le philosophe, « procède par questionnement et examen de la raison, avant de poser des conclusions qui s'autorisent de la démarche réflexive »⁶³, quand le second, le théologien, s'adresse à Dieu et instaure une « relation personnelle [qui] précède le travail de l'intelligence »⁶⁴. Le point d'arrivée de la quête est différent, même quand l'objet investigué est identique :

⁵⁹ Daniel PROCUREUR, « Parler de l'espérance aujourd'hui », dans Adolphe GESCHÉ et Paul SCOLAS (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998, p. 22.

⁶⁰ D. PROCUREUR, « Parler de l'espérance aujourd'hui », p. 24.

⁶¹ André WÉNIN, « Mourir et naître, un art de vivre... l'espérance », dans A. GESCHÉ et P. SCOLAS (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, p. 27.

⁶² Gilbert GÉRARD, « La sagesse de l'espérance », dans A. GESCHÉ et P. SCOLAS (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, p. 99.

⁶³ B. BOURGINE, « Le style », p. 137.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 137. Notons encore que le philosophe pose une question et recherche la réponse, tandis que le théologien répond à une Parole qui le précède, « puisque la théologie se réfère constamment au kérygme d'où lui viennent sa problématique, sa justification et sa légitimation ». Paulo RODRIGUES, *C'est ta face que je cherche... La rationalité de la théologie selon Jean Ladrière* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium CCLXXXVIII), Louvain, Peeters, 2017, p. 284. Nous développerons ce point en détail plus avant.

« La différence entre la recherche du savoir et la quête du salut est dans la nature de la relation qui intervient de part et d'autre : le savoir des principes met en œuvre une relation sans réciprocité, où l'existence n'engage que sa responsabilité à l'égard de la vérité, et où le principe n'est atteint que comme objet de pensée, alors que la recherche de salut met en œuvre une relation réciproque, par laquelle l'existence s'engage en totalité envers la transréalité qu'elle invoque, en lui confiant son être et sa destinée, et par laquelle vient vers elle la grâce qui la sauve »⁶⁵.

Ladrière spécifie encore la connaissance religieuse comme relevant de la reconnaissance et d'un engagement de l'existence à l'égard du divin, en contraste avec la démarche philosophique qui pourrait se définir comme « l'effort de compréhension radicale de la totalité de la réalité qui s'articule en concepts »⁶⁶. Il souligne encore que même si nous avons affaire à des philosophies qui se comprennent elles-mêmes comme chemin de salut, il ne semble pas y avoir d'extériorité car nous restons coincés dans « l'œuvre de discours »⁶⁷, dont le philosophe se demande si elle peut réellement engager une existence entière et relèverait donc d'une « logique de l'existentiel »⁶⁸, ne restant qu'une image, une description d'une quête existentielle sans coller à la substance de la quête elle-même⁶⁹.

Gesché propose une distinction éclairante pour notre propos. Il distingue les visées de la science, qui sont le savoir et la vérité, des ambitions de la philosophie, logées dans le sens mais aussi les valeurs, du dessein théologique préoccupé par le destin de l'homme. Certes, philosophie et théologie s'inquiètent également de la vérité et la théologie se pose la question du sens, mais celle-ci n'est pas première. Or,

« Le sens comme la vérité peuvent rester des choses de l'esprit, être résolues dans la tête (*in mente*, dirait saint Thomas), demeurer théorie. La théologie va "plus loin" ou prend en tout cas un autre chemin, en ce qu'elle ne s'intéresse pas *d'abord* à la vérité (même si elle ne doit pas y échapper), ni même d'abord au sens (encore qu'elle y contribue), mais à *ce qu'il adviendra de l'homme*, à ce qui l'attend au-delà de l'*ultima linea rerum*, quand il aura passé la figure de ce monde »⁷⁰.

⁶⁵ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 251-252.

⁶⁶ P. RODRIGUES, *C'est ta face que je cherche...*, p. 341.

⁶⁷ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 276.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 277.

⁶⁹ Il y a peut-être à nuancer ces propos. En effet, s'ils concernent bien les philosophies contemporaines, ils semblent plus difficiles à appliquer pour la philosophie antique qui se veut mode de vie et recherche de sagesse. Et pour preuve : « Au début, à partir du II^e siècle après J.-C., le christianisme s'était présenté comme une philosophie, c'est-à-dire comme un mode de vie chrétien. Et si le christianisme a pu se présenter comme une philosophie, cela confirme bien le fait que la philosophie était conçue dans l'Antiquité comme un mode de vie. Si philosopher, c'est vivre conformément à la loi de la Raison, le chrétien est un philosophe puisqu'il vit conformément à la loi du Logos, de la Raison divine ». P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 296. Revenir sur le chapitre précédent pour plus de développements sur la quête de sagesse de ces philosophes.

⁷⁰ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 85.

Ce qui revient à dire que la théologie, en posant la question de la destinée, nous parle de la possibilité du bonheur, du sens du sens, de ce qu'est une vie réussie, de ce qui vient après cette vie⁷¹.

Une autre façon de thématiser la distinction des approches s'illustre par le traitement de la question du mal : la question théologique se distingue nettement de la question philosophique, comme la formulerait Kant (comment le mal est-il possible – ce qui conduit à des théodicées), et s'énonce très différemment : comment sauver⁷². Pour Gesché, en effet, c'est l'énigme du mal qui révèle de la façon la plus criante qui soit la distance entre « le dieu des philosophes qui doit être métaphysiquement justifié mais aussi préservé, et le Dieu de la révélation qui ne peut être pensé et affirmé qu'au gré des *realia* d'une existence confrontée à la question fondamentale du mal »⁷³. Alors que le dieu philosophique se réfléchit à coups de notions et d'argumentaires, de définitions ou de preuves de son existence, le Dieu biblique est impliqué dans le monde, se laisse bouleverser par lui, entre en conversation avec ses habitants, y imprime des traces. Tandis que la philosophie s'attèle à rechercher des explications à la présence du mal dans le monde, la théologie en appelle au salut et à une puissance qui pourrait combattre le mal, « une survenance, un événement, ne fût-ce que sous la forme d'un signe, d'une présence, si dissimulée soit-elle, l'attestation que nous ne sommes pas livrés à un destin tragique, abandonnés sans espoir dans cette "vallée de larmes" »⁷⁴.

Un piège de la philosophie, qu'il importe d'adresser ici, est la tentation du théisme et de ses faux dieux, car l'instrument philosophique peut aisément y conduire⁷⁵. Certes, les deux voies ont toujours coexisté, néanmoins,

« Une chose, en effet, est d'*affirmer* Dieu (démarche philosophique), autre chose est de le *confesser* (démarche de la foi). Le Dieu de l'affirmation philosophique demeure le Dieu d'une affirmation "froide" à côté de tant d'autres. Le Dieu de la confession est celui d'une proclamation dans laquelle je suis engagé et où je reconnais une relation auto-implicative entre Dieu et moi »⁷⁶.

Il importe d'être extrêmement circonspect dans la présentation d'un dieu théiste dans un cours de religion, car pour de nombreux élèves le mot « Dieu » ne signifie pas ou pas encore et il est ardu d'adhérer de tout son être à un objet de la raison : il ne parle pas à ces couches plus élémentaires du soi de la même façon que celui qui vient solliciter le cœur, et même l'existence entière. Et si « le théisme, construction de l'esprit, se rapproche de ces "dieux d'argile faits de nos mains", il est une forme

⁷¹ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 86. Elle est donc bien un « discours qui a sa place pour déchiffrer (et sauver) l'homme ». A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 14.

⁷² A. GESCHÉ, *Le mal*, p. 34.

⁷³ J. LECLERCQ, « L'athéisme », dans B. BOURGINE, P. RODRIGUES et P. SCOLAS (éds), *La margelle du puits*, p. 235.

⁷⁴ J. LADRIÈRE, « Théologie et modernité », p. 412-413.

⁷⁵ J. LECLERCQ, « L'athéisme », p. 228.

⁷⁶ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 31.

intellectuelle d'idolâtrie, où mon esprit se complait dans ses propres constructions »⁷⁷. La prudence est d'autant plus souhaitable afin de ne pas engager les élèves dans des voies sans issue⁷⁸.

En effet,

« Le contraste est total entre l'historicité du salut, fondée sur une événementialité donatrice qui advient à l'existence à partir de ce moment inouï où "le verbe s'est fait chair", et l'historicité de la pensée philosophique, fondée sur une initiative en laquelle l'existence se donne à elle-même et à partir d'elle-même le projet d'une vie authentique »⁷⁹.

Entre un dessein transcendant qui vient s'inscrire dans l'histoire et le projet de la raison humaine, entre la liberté de recevoir une grâce et la liberté de se donner à soi-même sa propre loi, il semblerait que philosophie et vie de foi soient à première vue destinées à parcourir des chemins différents, ce qui pourtant est démenti par l'histoire tout entière des deux disciplines. Pour exemple, les Pères se nourrissent aux sources grecques, le Moyen Âge articule *quaestio philosophica* et *lectio divina*⁸⁰ et appuie les études théologiques et scripturaires sur une assise qui leur est extérieure (les arts libéraux). « On aurait envie de dire que, si le christianisme n'avait pas cette maison de campagne (*pagus*) du paganisme (*paganus*), cette seconde résidence en terre païenne, il risquerait l'enfermement dans une cité qu'il construirait comme une citadelle »⁸¹.

Il semble stérile d'opposer une théologie qui se refermerait sur une prétention à détenir le tout de la vérité, face à une philosophie qui exclurait la théologie sans lui reconnaître une base de rationalité voire de vérité. Ladrière nous rappelle que toutes deux mettent en œuvre la raison, mais que la rationalité qu'elles partagent est simplement « celle qui caractérise la raison en tant qu'elle est principe d'argumentation. Or une argumentation doit s'appuyer sur des prémisses, et c'est dans la nature des prémisses que se joue la différence »⁸². La philosophie revendique des principes rationnels tandis que la théologie s'appuie sur les données de la révélation, de l'Écriture, de la tradition.

⁷⁷ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 158.

⁷⁸ « Si le croyant se trouve, chez les théologiens, en présence du Dieu de Jésus-Christ, sans avoir appris que l'intentionnalité croyante lui "livre" le même "objet" dans un autre horizon d'intelligibilité que celui de l'intentionnalité rationnelle et vice versa, il sera pris au piège de deux discours mal articulés. Il ne comprendra pas qu'on puisse, en théologie, dans un même souffle, parler d'un Dieu impassible et d'un Dieu offensé, d'un Dieu immuable et d'un Dieu qui se laisse fléchir. Ou bien il ne gardera qu'un des deux discours, ce qui est dangereux, ou bien il se mettra à suspecter l'autre ; d'où le danger, dans un cas, du fidéisme, dans l'autre, du rationalisme. Ou bien il mêlera les deux, au prix d'une distorsion et d'une schizophrénie fort dommageable ». Adolphe GESCHÉ, « Le Dieu de la révélation et de la philosophie », dans *Revue théologique de Louvain* 3 (1972), p. 259. L'incroyant est au risque de la même confusion.

⁷⁹ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens III*, p. 265.

⁸⁰ Oserait-on parler d'une dialectique entre transmission d'un contenu et mise en questionnement de ce contenu, entre apport théologique et interrogation philosophique ?

⁸¹ Adolphe GESCHÉ, « Dante prend Virgile comme guide », dans A. GESCHÉ et P. SCOLAS (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, p. 143-144.

⁸² J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 305.

Néanmoins, la révélation, tout comme les Écritures et la tradition, rencontre l'homme dans une histoire, au sein d'une culture donnée, dans un langage spécifique à ses contemporains. En même temps, elle s'adresse à chacun en fonction de sa constitution, « immergé dans la création comme un être qui a mission de la dire et de lui donner sens »⁸³, constitution qui le manifeste aussi comme porteur d'une destinée dont le sens est à chercher à la fois au cœur d'une vie individuelle et dans le destin commun de toute société. L'homme, doublement inscrit dans une histoire, la sienne propre et celle de l'humanité, histoire qu'il relit et interprète, est pétri d'historicité et dans cet ancrage rencontre la parole de Dieu, inscrite au cœur de ces histoires et de son existence. Et c'est là où la philosophie peut intervenir :

« C'est en raison de ce rapport intrinsèque entre l'histoire du salut et la réalité de l'existence humaine, telle qu'elle est donnée à elle-même, qu'une intervention de la philosophie est justifiée dans la question qui nous préoccupe. Sans doute n'a-t-elle pas de lumière propre à apporter sur ce qui concerne directement l'ordre de la grâce. Mais en tant qu'elle est une réflexion sur le statut de l'existence et sur tout ce qu'il implique, et en tant que la Parole de Dieu s'adresse à cette existence, telle qu'elle est constituée, la philosophie peut contribuer à éclairer tout le moins les conditions de possibilité de sa réception dans et par cette existence »⁸⁴.

C'est donc l'historicité de la condition humaine et l'historicité de la révélation qui permettent une juste articulation entre les deux disciplines concernées par ce travail de thèse. La philosophie peut éclairer les structures de l'existence humaine qui la rendent apte à recevoir la révélation, elle peut interroger le caractère destinal de cette existence, aidant ainsi l'expérience religieuse à se comprendre elle-même. Elle peut contribuer à préciser le langage théologique et son au-delà, qui est l'expérience mystique (philosophie analytique) ; à se confronter à la question de ses conditions de connaissance et de ses limites, mais aussi des fondations et du bien-fondé de son discours (critique kantienne de la raison) ; à clarifier l'expérience de foi en investiguant les conditions ultimes du déploiement de l'existence (phénoménologie transcendantale) ; à interroger l'ancrage et les conditions de possibilité de l'expérience de foi dans la structure d'une vie humaine (phénoménologie existentielle) ; à penser la réalité comme procès et articulation entre structure et événement, révélation, grâce et salut (philosophie du processus, qui a donné naissance à la *process theology*) ; à expliciter ses présuppositions, sa rationalité et son rapport à la vérité (philosophie des sciences et épistémologie) ; à saisir la spécificité de la condition humaine qui rend capable d'ouïr un Appel personnel et d'y répondre (anthropologie philosophique)⁸⁵.

⁸³ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 306.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 307.

⁸⁵ Ce paragraphe résume les analyses de Paulo Rodrigues liées à une articulation des démarches et processus philosophiques à la recherche théologique dans l'œuvre de Jean Ladrière. P. RODRIGUES, *C'est ta face que je cherche...*, p. 345-347.

Traduit dans les termes d'un cours de religion, nous pourrions faire appel aux catégories du sens développées dans notre troisième chapitre et lier la démarche de la philosophie au travail d'un sens, mais également à certains défis du contexte contemporains. Par exemple, le travail du sens logé au cœur du langage vient croiser le premier item, revendiqué par la philosophie analytique. Mais ce travail peut également convenir pour aborder l'expérience d'ouverture ultime décrite par l'expérience mystique ainsi que le vocabulaire de la foi. La critique kantienne de la raison, alliée à une approche épistémologique, peut conduire une analyse poussée des sphères de rationalité qui imprègnent le fonctionnement de nos sociétés et amener les élèves à nuancer leur pensée, à mieux discriminer entre les objets traités, à saisir les enjeux des rationalités scientifique et philosophique et à envisager leur dépassement dans une expérience existentielle qui fasse sens de même mais dont les critères de rationalité, voire de raisonnabilité, de sens, de vérité sont différents et possèdent un fondement propre. Ce dernier point peut être relié à l'analyse de l'expérience de foi, d'ouverture, de sens ultime et de son enracinement dans l'expérience humaine investigués par les différents types de phénoménologie, mais aussi plus simplement à l'identité narrative et à ses composantes, à la cohérence d'une vie éclairée par un horizon de sens. Une philosophie du procès permettrait de saisir les catégories d'événement, de *kairos*, de création, mais aussi de faire le lien avec d'autres courants religieux qui se définissent en essence comme inscription dans un processus (philosophies et religions orientales : bouddhisme, hindouisme, taoïsme), ouvrant la porte à la reconnaissance du pluralisme et à une étude de l'autre. Tout ceci rejoint ce que nous avons développé en début de ce point.

De même, la théologie peut encourager, nourrir et illuminer la réflexion philosophique en lui donnant à penser l'idée de Dieu ou l'expérience religieuse comme expérience humaine dont on ne peut faire l'économie pour comprendre l'homme dans sa globalité.

« La théologie stimule la philosophie à mener une interrogation radicale jusqu'au bout de ses propres pouvoirs et à ne pas s'enfermer dans des positions qui relèvent finalement d'une crypto-idéologie. La philosophie retrouve dans la radicalité de son cheminement la question de la forme concrète qu'une existence authentique doit assumer, la question inéluctable du mal dans le champ de l'action, la sollicitation des questions qui portent sur le sens, la destinée et le salut. Tous ces aspects portent la philosophie à redécouvrir sa mission et son projet »⁸⁶.

Si le projet philosophique se veut mode de vie, chemin d'existence, voie vers la sagesse, alors il n'est pas incompatible avec la théologie⁸⁷. C'est aussi en ce lieu que les deux domaines peuvent se rencontrer et s'enrichir l'un et l'autre.

⁸⁶ P. RODRIGUES, *C'est ta face que je cherche...*, p. 348-349. La crypto-idéologie mentionnée dans la citation renvoie à certaines tendances de la philosophie contemporaine à vouloir écarter la théologie du champ des rationalités, en se basant sur des préconceptions insuffisamment questionnées.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 349.

Notons ici que, selon Gesché, il ne faut point favoriser un courant philosophique au détriment d'un autre lorsqu'il s'agit de dialoguer entre disciplines.

« Il ne faut accorder à aucune philosophie particulière le statut d'accompagnatrice obligée de l'élaboration théologique, dans la mesure où elles sont toutes elles-mêmes le produit de l'histoire [...] une philosophie n'est pas meilleure qu'une autre quand il s'agit de mener le dialogue avec la théologie, ce qui est une façon subtile de déconstruire le lien traditionnel posé entre la philosophie scolastique et la théologie »⁸⁸.

Les rapports à instituer entre philosophie et théologie dans le cadre d'un cours de religion ne recoupent donc pas nécessairement d'anciens modes d'alliance entre les deux disciplines. Il semble important de balayer large et de rencontrer différentes branches de la philosophie, pour élargir à terme la vision qu'on en a. Des courants très contemporains de la philosophie peuvent être invoqués, des modes plus classiques de même, mais aussi des approches du questionnement et du dialogue, que nous aborderons plus loin à l'occasion d'un retour sur la construction d'un sens.

Gesché fait néanmoins fréquemment appel à la philosophie grecque, « pour mieux manifester, par contraste, l'apport original du message biblique »⁸⁹. Tout en dénonçant les risques d'une raison repliée sur elle-même, inhérents à la philosophie moderne et contemporaine, il s'appuie sur l'autonomie de la raison pour évacuer des images de Dieu toxiques, comme celle d'un « Dieu scrutateur, étouffant la conscience par son omniscience »⁹⁰. Nous insistons de même sur l'importance de la philosophie grecque mais pour des raisons différentes, même si celles du théologien louvaniste feraient matière pour un excellent cours de religion. La philosophie grecque nous propose une démarche qui implique l'existence entière et qui peut aisément entrer en conversation avec le chemin de foi, comme mode de vie impliquant la totalité de l'existence⁹¹. Or,

« Pour que l'espérance chrétienne retrouve sa force et redevienne audible, sans ployer sous le poids de l'identité répétitive, nous voulons proposer que le comportement

⁸⁸ J. LECLERCQ, « L'athéisme », p. 227-228.

⁸⁹ B. BOURGINE, « Le style », p. 138 : « L'idée de création et d'invention d'une liberté originelle, essentielle, non simplement morale et politique ; l'espérance eschatologique et la dé-fatalisation de l'histoire ; la dignité du corps et la vocation de l'homme tout entier au partage de la vie divine – toutes réalités inconnues de la Grèce antique ».

⁹⁰ *Ibid.*, p. 140.

⁹¹ De la philosophie grecque, il convient de conserver la démarche et le sens de la *sophia*, cependant il importe, comme développé plus haut, de ne pas introduire ses conceptions déistes avant d'avoir assis clairement le sens du Dieu de la foi. De plus, rappelons à ce propos que « dès les premiers siècles, le christianisme s'est présenté lui-même comme une *philosophia*, dans la mesure même où il s'assimilait à la pratique traditionnelle des exercices spirituels ». P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 71. Clément d'Alexandrie présentera d'ailleurs celui-ci comme la vraie philosophie, qui « nous enseigne à nous conduire de façon à ressembler à Dieu et à accepter le plan divin (*oikonomia*) comme principe directeur de toute notre éducation ». CLÉMENT D'ALEXANDRIE, *Stromates*, 1, 11, 52, 3, dans P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 79. Les conséquences de ce courant, certes limité historiquement, furent l'introduction des exercices spirituels dans le christianisme, ainsi qu'un certain style de vie, « tonalité spirituelle qui ne s'y trouvait pas originellement ». *Ibid.*, p. 81.

chrétien s'ouvre délibérément à cette forme de sagesse que nous allons décidément appeler ici "paganité" »⁹².

Cela, tout comme le christianisme des origines s'est ouvert à la Grèce et à la philosophie, évitant le repli sur soi et l'enfermement communautaire pour viser l'universalisme. Alors quelle est la paganité de notre temps avec laquelle converser ? Le christianisme a aisément pu deviser avec la philosophie, car elle était elle-même mode de vie. Il convient alors aujourd'hui d'adresser les modes de vie dominants de nos sociétés, d'entrer en dialogue avec eux dans leurs aspects les plus lumineux (dialogue ouvert et amical avec les autres religions ; pluralisme assumé ; droits de l'homme ; conscience environnementale) que sous leurs dehors les plus sombres (capitalisme dictatorial ; fondamentalisme, indifférentisme ; consumérisme insensé ; mise à distance d'une vraie communication ; surcharge informationnelle – des points dont nous avons abondamment traité lors de précédents chapitres). Le *sensus infidelium*⁹³ assumé aujourd'hui couvre tous les domaines de la réalité contemporaine et en devient une aide à penser précieuse pour les théologiens. Gesché s'interroge cependant sur la nécessité pour la théologie d'entrer en conversation avec lui.

« Mais comment comprendre ce souci de l'héritage païen ? Sans doute en raison de la conviction qu'il ne suffit pas d'être "simplement" chrétien pour être un homme. Que tout ce qui fait un homme ne se trouve pas dans l'Évangile. Qu'il faut (d'abord) être un homme pour être un chrétien »⁹⁴.

Des voix multiples pensent l'homme, et ce de diverses façons. La philosophie l'interroge sur son usage du monde, sur ce qu'il est, sur son rapport à la mort, à autrui, à lui-même, à ce qui le fonde. Et « s'engager dans une démarche philosophique qui, tout en ne gageant pas encore la foi, en parle déjà philosophiquement le langage, c'est peut-être bien la voie de l'avenir du nécessaire dialogue de la foi et de la raison dans le discours sur Dieu »⁹⁵.

Rappelons à ce stade de l'exposé la distinction énoncée au chapitre précédent entre la philosophie comme mode de vie et la philosophie comme discours extérieur à soi, qui rejoint les types de philosophies énoncés par Paulo Rodrigues plus haut dans cette section (phénoménologie, anthropologie philosophique, épistémologie, etc.). Toutes deux sont aptes à entrer en conversation avec la théologie, assurément sous des modalités différentes mais tout aussi riches les unes que les autres. Ces modalités

⁹² A. GESCHÉ, « Dante prend Virgile comme guide », p. 142.

⁹³ Ou *sensus paganorum* : « le sens des choses de ce monde que les non-croyants peuvent offrir aux croyants. Eux aussi ont un sens des choses qui n'est pas inutile à la foi, ne fut-ce que là où ils traquent, à juste titre, nos intégrismes et nos interprétations de la foi qui vont à l'encontre d'une juste vision de l'homme ». Adolphe GESCHÉ, « Le christianisme comme athéisme suspensif », dans *Revue théologique de Louvain* 33 (2002), p. 189.

⁹⁴ A. GESCHÉ, « Le christianisme comme athéisme suspensif », p. 208. Gesché le formule autrement ailleurs : « Mais – et il faut le dire au risque de paraître blasphématoire – parce que l'Évangile ne suffit pas à tout, ne dit pas tout sur l'homme ». A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 140.

⁹⁵ A. GESCHÉ, « Le Dieu de la révélation et de la philosophie », p. 283.

nous conduisent à développer un peu plus avant un autre fil rouge de ce travail, l'articulation entre la construction et la transmission de sens, que nous allons aborder à présent.

Questions de sens

Le théologien Friedrich Schweitzer distingue deux façons de travailler la théologie avec les enfants. Certes, notre propos traite d'adolescents, néanmoins il semble que sa réflexion revient à articuler deux façons de faire qui renvoient à notre couple de « construire et transmettre ». Il distingue le fait de faire de la « théologie en miniature », qui consisterait à transmettre aux jeunes une version simplifiée de la théologie, du fait de les considérer capables de théologie et d'analyse réflexive sur leurs propres interrogations religieuses, tout en relevant le continuum entre les deux pratiques. En résumé,

« Faire de la théologie miniature signifie transmettre des vues théologiques aux enfants – la théologie pour enfants demande de rester ouvert aux apports créatifs des enfants. La théologie miniature tâche de réduire et simplifier la pensée adulte – la théologie pour enfants accueille la fascinante puissance de l'imagination enfantine et de ses questions auxquelles même des théologiens académiques ne peuvent réellement répondre, comme par exemple : "pourquoi Dieu n'aide-t-il pas les enfants dans le besoin ?" Prendre cette question au sérieux a peu à voir avec des réponses toutes faites d'un manuel simplifié ou à une adaptation des notions pour adultes à usage de plus jeunes. C'est pourquoi la théologie pour enfants devrait être vue comme la théologie *des* enfants – une théologie non produite pour eux, mais par eux »⁹⁶.

Les deux axes traversent cette citation du pédagogue allemand. Ce dont notre propos doit absolument tenir compte : il ne faut pas tenter de réduire la transmission théologique à quelque chose d'assimilable plus facilement – donc simplifier à outrance, ce qui ne rend justice ni aux jeunes que nous enseignons, surtout quand ils sont plus âgés, ni à la théologie. Il importe de prendre les enfants, leurs questions et leurs interventions au sérieux comme partenaires dans la réflexion théologique en classe. Schweitzer prend d'ailleurs l'acte de philosopher avec des enfants pour exemple⁹⁷. Il souligne également que les enfants cherchent à confronter leurs points de vue à ceux d'autrui et manifestent le désir d'en savoir plus sur les questions de la mort, de Dieu et du monde. Ce n'est donc pas uniquement une théologie *pour* enfants ou une théologie *des* enfants, mais aussi une théologie *avec* les enfants⁹⁸, dans notre

⁹⁶ Friedrich SCHWEITZER, « Children as Theologians. God-talk with Children, Development Psychology, and Interreligious Education », dans Dennis BATES, Gloria DURKA et Friedrich SCHWEITZER (éds), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, Londres, Routledge, 2006, p. 181. Les termes employés sont « *miniature theology* », « *theology for children* », « *theology of children* ».

⁹⁷ *Ibid.*, p. 183.

⁹⁸ « *Theology with children* ». Id.

cas avec les adolescents, dans un échange avec des adultes qui prennent leurs contributions en considération et y répondent, par des apports personnels ou des éléments de la tradition. Schweitzer rappelle qu'un dialogue nécessite des contributions de toutes les parties en présence (les enfants et l'adulte), tout comme il importe de déconstruire des conceptions paralysantes ou nocives à la croissance du jeune⁹⁹.

Ces trois façons de faire de la théologie en classe, « pour », « de » et « avec », s'intègrent à une articulation harmonieuse du construire et du transmettre, qu'il est temps d'adresser.

L'axe du construire vient s'articuler avec ce que Schweitzer nomme « théologie des enfants », une théologie qui traiterait des questions religieuses qui taraudent les jeunes, leur donnant la parole et prenant leurs apports en considération dans son élaboration. Dans ce but, la classe pourrait à nouveau se rassembler en communauté de recherche dialogique, cette fois théologique. Mais quel serait dès lors le type de communauté de recherche théologique, qui viendrait faire écho à ce que nous avons observé dans les pratiques dialogiques de la philosophie ?

Henri Derroitte développe à la suite de l'enquête menée auprès des professeurs de religion la nécessité de travailler le dialogue comme « principe axial pour le cours de religion »¹⁰⁰ et présente cinq pistes que nous allons explorer dans cette section en reliant ces thématiques à nos points d'attention. Ces pistes de dialogue nous fourniront des indications précieuses pour articuler communauté de recherche et transmission théologiques.

Le premier principe axial insiste sur le dialogue « comme forme "normale" de relation avec les élèves »¹⁰¹, dans la logique du décret « Missions » et du *Programme* du cours. Nous sommes dans ce que Schweitzer appellerait la théologie avec les enfants (les jeunes), où adultes et adolescents entrent en conversation autour de sujets religieux. Le travail de construction de sens est explicitement mentionné, de même que, comme pistes inspirantes, les communautés de recherche (théologie des enfants/jeunes). Nous nous sommes penchés plus haut sur les communautés de recherche philosophiques, à présent il importe de voir comment les articuler à des communautés de recherche qui traiteraient plus spécifiquement de religion et de définir ce que pourrait être une communauté de recherche théologique dans le contexte d'une salle de classe aujourd'hui.

Le second principe concerne le dialogue comme « type de compétence complexe à développer selon le triple mode d'une connaissance, d'une pratique intégrée et d'une

⁹⁹ Schweitzer donne comme exemple un enfant qui dirait que Dieu nous espionne pour nous punir, idée qui présente peu d'intérêt et montre une image somme toute malsaine de Dieu. *Ibid.*, p. 184.

¹⁰⁰ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 241.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 240.

attitude pacifiée »¹⁰², intégrant savoirs, savoir-faire et attitudes. Cette dimension du dialogue renvoie directement à l'articulation entre le travail de construction de sens et le fait de la transmission du fait religieux. Nous avons insisté dans le précédent chapitre sur la nécessité d'allier construction et transmission de sens, il importe à présent de préciser encore le propos en traitant du cœur du cours de religion, qui, même si ce n'est pas toujours le cas en tous lieux, se doit de traiter de religion.

Le troisième principe « invite à mettre en corrélation, en articulant des données d'existences, des données culturelles et des données de foi chrétienne »¹⁰³, avec une insistance forte sur la qualité des matériaux mis en présence, évitant l'à-peu-près, les clichés, les simplifications, pour embrasser la complexité et la nuance, pour amener les élèves toujours plus loin en prenant au sérieux leur intelligence et leur pouvoir de réflexion, voire d'introspection. En bref, pour notre propos, donner accès au meilleur de la philosophie et de la théologie, ce qui a des répercussions majeures sur la formation des enseignants : on ne s'improvise pas plus philosophe que théologien. Notons ici que ce principe rejoint la demande des élèves d'une information précise, structurée sur les religions, leurs enseignements et leur parole dans l'espace public. Il concerne essentiellement le fait d'une transmission de qualité.

Le quatrième principe relevé par le professeur louvaniste a trait au dialogue interreligieux et interconvictionnel, en réponse au pluralisme qui imprègne nos sociétés : « il y a les exigences liées à la compréhension en christianisme de la notion de dialogue. Il y a l'exigence de penser les autres traditions dans une attitude positive, comme apportant différents points de vue sur un même sujet, comme bénéfiques pour la discussion »¹⁰⁴. Il s'agit là d'un principe fort, surtout si nous ne voulons pas nous contenter de juxtaposer des points de vue sur une question. En effet, la démarche qui consiste à accueillir la religion de l'autre réclame un ancrage ferme dans notre propre tradition – ce qui pose la question de la tradition des élèves : sont-ils de tradition catholique ? Occidentale ? Que considérer comme tradition et quel rapport à la tradition développer avec eux ? C'est la question de l'objet de la transmission, mais aussi celle de l'ancrage de l'enseignant dans une tradition religieuse : l'est-il, et jusqu'à quel point est-il capable, ou doit-il, parler depuis un point de vue situé, sans faire violence à l'objet, aux sensibilités des élèves ou à son propre chemin de sens ? Plus clairement encore : si le professeur de religion catholique n'est pas lui-même catholique, quel sens a sa posture dans un cours de religion de confessionnalité catholique ?

Une autre donnée encore est à considérer : le dialogue interreligieux exige une véritable conversion, « une nouvelle conversion au nom de l'Évangile. Et cette conversion demande une radicale transformation intérieure, une mutation religieuse

¹⁰² H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 241.

¹⁰³ Id.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 242.

très profonde »¹⁰⁵. Si pareil dialogue a lieu au cours de religion, cela renforce d'autant plus la possibilité d'en faire un cours qui influe existentiellement, profondément, sur la vie des élèves, mais également de l'enseignant qui le dispense. Envisager la philosophie comme mode de vie plutôt que comme activité académique était une première étape de conversion. Ici s'en profile une autre, qui est un défi de taille : se laisser toucher, même transformer, par l'expérience religieuse ou spirituelle de l'autre, sans pour autant s'y perdre.

Le cinquième principe axial qui commanderait au dialogue dans le cours de religion concerne la citoyenneté, et Henri Derroitte de citer une triple mission, essentielle à l'heure de l'instauration d'un cours de citoyenneté dans l'enseignement officiel et de l'incertitude qui plane au-dessus des cours philosophiques de Belgique francophone :

« Celle d'abord de montrer comment la religion catholique accepte la diversité des idées, la liberté religieuse et comment elle aspire au dialogue. Elle n'est pas le lieu de repli ou du communautarisme. Celle ensuite d'un espace qui permet d'apporter un point de vue religieux aux débats sociétaux comme une contribution *ad rem* audible et argumentée, dans le respect absolu de l'exercice démocratique. Celle encore d'apprendre, comme dit le *Programme de religion catholique*, à communiquer, à "construire une stratégie de communication" où la prise de parole d'un croyant, d'une religion ou d'une sagesse respecte les règles du débat, s'y conforme aisément, mais ne craint pas de s'y produire, convaincue qu'elle est qu'elle contribue, pour sa part, au discernement et à l'éducation citoyenne »¹⁰⁶.

Un christianisme ouvert à la diversité, qui enrichit le débat citoyen d'un apport religieux et permet le discernement, tel est celui qui doit être communiqué dans un cours de religion tourné résolument vers le monde.

Ces cinq principes vont nous permettre de structurer ce qui est à penser à présent dans l'articulation d'une construction et d'une transmission de sens liées aux questions et aux contenus religieux et théologiques du cours de religion.

Comment construire

Examinons le premier pôle de notre axe « construire-transmettre », qui vise la construction de sens. Celle-ci serait, en tout cas dans le cadre de ce travail, à rattacher aux pratiques des communautés de recherche développées par Lipman, où les jeunes se saisissent d'une idée et par leurs apports communs la font évoluer vers de nouveaux lieux de compréhension. Mais quelle forme pourrait prendre une communauté de recherche théologique ? Nous pouvons rappeler le premier principe axial d'Henri Derroitte, qui est le dialogue comme relation avec et entre les élèves, sans oublier cette mise en garde préliminaire : il faut bien distinguer la pratique du

¹⁰⁵ Pierre-François DE BÉTHUNE, *L'hospitalité sacrée entre les religions*, Paris, Albin Michel, 2007, p. 15-16.

¹⁰⁶ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 242-243.

dialogue en classe avec des élèves du dialogue comme projet politique ou théologique, qui confronte des religions, des systèmes de croyance ou de pensée, comme pourraient le faire des adultes dans un échange entre académiques, dans un comité d'experts ou sur un plateau de télévision. Les pratiques dialogiques à l'école comprennent des attitudes, des façons de travailler entre pairs dans une arène sécurisée, où tous sont égaux et libres d'échanger autour de questions, d'expériences, d'informations avec un regard critique et bienveillant¹⁰⁷.

Relevons que la différence perçue entre une théologie destinée aux enfants et une théologie « d'adultes » est perçue par ses défenseurs comme graduelle et non pas substantielle, du même ordre que la différence qui sépare un croyant sans formation théologique d'un théologien : tous deux posent les mêmes questions (perspective substantielle), mais la complexité de leurs réponses varie en fonction du degré de formation (aspect graduel). En découle, selon Roebben qui thématise ces notions, que cette façon d'envisager la théologie est démocratique et présuppose que tout chercheur qui se confronte à des questions existentielles est en droit de faire de la théologie¹⁰⁸.

Précisons avant tout que l'échange de parole est fondamental en christianisme, qui fait que la pratique d'une communauté de recherche ne lui est pas antinomique. Gesché nous rappelle à ce propos la spécificité du Dieu chrétien, dont la relation même est dialogue, en lui par la Trinité et hors de lui dans l'histoire humaine, histoire qu'il accompagne et dans laquelle il intervient. Contrairement aux divinités antiques dont la parole se résume à un oracle à déchiffrer, Dieu parle à l'homme et attend que celui-ci lui réponde.

« Le recours à la parole suppose que l'homme n'a pas simplement à recevoir et à accepter sans plus, mais qu'il peut intervenir dans un "procès de parole", où le résultat n'est pas arrêté. La parole, au fond, privilégie le rationnel (au sens large) et l'éthique, et respecte par conséquent l'homme en tant qu'homme (*zôon logikon* et *zôon echon*). Ce rapport par la parole est sans doute ce qui manifeste le mieux l'infini respect de Dieu pour l'homme. Loin du silence ou de la ruse, de la violence ou de la force, Dieu ne rencontre l'homme que dans un échange de clarté »¹⁰⁹.

Rationnel et raisonnable sont deux dimensions inhérentes au christianisme, qui le spécifient comme religion : Dieu peut être compris, Dieu peut entrer en relation. De

¹⁰⁷ Heid LEGANGER-KROGSTAD, « Dialogue among Young Citizens in a Pluralistic Religious Education Classroom », dans Robert JACKSON (éd.), *International Perspectives on Citizenship Education and Religious Diversity*, Londres, Routledge, 2003, p. 181. L'auteur ajoute que les élèves en présence doivent pouvoir se sentir fiers de leur tradition tout en étant davantage informés à son propos, de façon à pouvoir s'y développer sainement.

¹⁰⁸ Bert ROEBBEN, *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* (Louvain. Theological and Pastoral Monographs 44), Louvain, Peeters, 2016, p. 81-82. Il relève plus loin que poser des questions est un droit humain (*asking questions as a human right*), p. 83.

¹⁰⁹ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 85.

plus, le rapport qui relie le chrétien à son Dieu est un rapport de sujet à sujet, en ce sens du même ordre que le rapport entretenu entre les membres d'une communauté de recherche, quelle qu'elle soit.

Une communauté de recherche théologique du cours de religion pourrait apprivoiser l'idée de Dieu en l'interrogeant, en la portant à ses limites. La communauté de recherche partant néanmoins d'un matériel proposé à la réflexion à partir duquel on formulera une question à débattre¹¹⁰, il importera de ne pas orienter la délibération vers des conceptions trop théistes de Dieu. Même si les élèves élisent une question qui semblerait s'orienter dans cette direction, si le matériel proposé à la réflexion insiste sur la relation personnelle que Dieu entretient avec sa création, de nombreux écueils sont évités. En effet,

« Ce n'est pas tant en scrutant l'un après l'autre tel ou tel "attribut" de Dieu (justice, bonté, puissance, etc.) qu'on le comprendra bien ; mais, bien plutôt, c'est au cœur d'un comportement, d'une relation (création, parole, grâce, etc.) que se manifesterait ce qu'il est. Il y a là une structure de manifestation, et qui se place d'ailleurs dans le droit fil de la logique de la révélation et de l'Incarnation. C'est en regardant Dieu à ses œuvres [...] qu'on le comprendra, et bien mieux que dans une réflexion abstraite »¹¹¹.

C'est en examinant la façon dont Dieu s'adresse à chacun, au cœur de son existence, et à son peuple, à travers l'histoire humaine, qu'il peut être le mieux compris. Néanmoins, les questions de la justice, de la bonté, de la puissance de Dieu ne doivent pas être éludées : ce sont les problématiques qui taraudent le plus les jeunes quand ils sont confrontés au monde, à sa beauté, à sa misère, à l'injustice qui le traverse de part en part. Il appartiendra ensuite à l'enseignant de sélectionner les documents présentés aux élèves avec grand soin et de faire écho aux problématiques soulevées dans une partie plus transmissive du cours, déplaçant parfois le débat pour insister sur des aspects plus personnels de la relation à Dieu. Nous verrons dans le chapitre suivant quelles propositions peuvent convenir à de telles communautés de recherche et comment celles-ci peuvent susciter des sens nouveaux en s'appuyant sur des attitudes pédagogiques des enseignants.

En tout cas, la pratique d'une communauté de recherche débattant de questions religieuses permettrait de développer un langage compris des jeunes pour adresser ces questions, car les pistes de réflexion subséquentes porteraient la marque de leur vocabulaire. Aborder les questions religieuses dans le langage de l'époque facilite la tâche de traduction de l'enseignant, car s'il est attentif il peut relever les mille nuances

¹¹⁰ Voici brièvement résumé le mode de fonctionnement d'une communauté de recherche lipmanienne. Les jeunes, idéalement assis en cercle, lisent ensemble un texte que le professeur propose à la lecture, puis se répartissent en petits groupes pour réfléchir aux questions philosophiques que celui-ci suscite. L'animateur collecte ensuite les questions et les écrit au tableau, le groupe inspecte la liste et chacun vote pour les questions dont il voudrait traiter. La pratique dialogique qui s'ensuit traitera de la question qui a remporté l'aval du plus grand nombre.

¹¹¹ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 118.

exprimées dans la communauté de recherche et les mettre en lien avec un langage traditionnellement plus théologique, qui pourrait ainsi être compris plus aisément par les élèves.

Une communauté de recherche théologique devrait provoquer une forme de conversion chez ses participants, plus encore que dans une communauté de recherche philosophique, « un changement d'ordre mental, qui pourra aller de la simple modification d'une opinion jusqu'à la transformation totale de la personnalité »¹¹². Le phénomène de conversion implique un renouveau, une renaissance, qui peuvent être sectoriels ou aller de pair avec un bouleversement de l'être entier. Cet aspect est rattaché à deux lieux de crédibilité bien particuliers, qui recoupent la dimension unitive de la quête de sens et de la foi ainsi que l'émergence de la nouveauté, dans des expériences de « "rupture", dans lesquelles l'initiative de Dieu fait irruption dans le monde et introduit la nouveauté radicale dans le cours de l'histoire »¹¹³, ici du récit de vie du converti. Il ne s'agit point de conduire les élèves au baptême ou à une réappropriation de la foi chrétienne, cependant un questionnement théologique rondement mené pourrait provoquer une transformation du regard, une perspective d'espérance, un élargissement de l'*Umwelt* qui prenne en compte une dimension de transcendance ou *a minima* s'attarde à considérer des dimensions plus symboliques de l'existence. Le prosélytisme est absent de la démarche, car la conversion dans ce cadre-ci désigne un rapport au monde, une compréhension élargie à partir de nouvelles strates du sens, et non la conversion à une religion.

Relevons à présent certaines spécificités de la théologie, qui donneront des accents particuliers à la communauté de recherche théologique en milieu scolaire.

« Les autres connaissances (mais peut-être cela n'est-il vrai que des sciences de la nature, non des sciences humaines) partent généralement de questions pour trouver des réponses. La théologie part plutôt de réponses (tradition, kérygme) et les interroge pour en trouver la question qu'elles recèlent et qui les habite »¹¹⁴.

À relever ici, la priorité de la transmission sur le questionnement, à l'inverse semble-t-il du fonctionnement usuel d'une communauté de recherche philosophique. La philosophie part de questions qu'elle cherche à résoudre : les rapports entre le temps et l'éternité, le moteur cause première qui meut l'univers, la condition humaine ou encore le rapport entre immanence et transcendance. En effet, « philosopher pour de bon revient à créer la position du problème, avant même d'inventer la solution. Parce qu'ils sont instaurateurs de questionnements originaux, les philosophes sont inventeurs de concepts »¹¹⁵.

¹¹² P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 223.

¹¹³ *Ibid.*, p. 231.

¹¹⁴ A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 168.

¹¹⁵ F. JACQUES, « "Interroger". Interrogation philosophique et interrogation religieuse », p. 22. L'auteur précise à la page suivante, au sujet de la philosophie, qu'il est regrettable que « la capacité subversive de création de concepts liée à sa valeur interrogative » ait été si aisément oubliée.

La théologie, quant à elle, s'appuie sur l'autorité d'un texte révélé et d'une tradition, mais avant tout sur la confiance dans le témoignage d'une expérience vécue, qui est la rencontre avec le ressuscité. Pour le dire autrement, la philosophie est méthodologiquement athée¹¹⁶ devant la théologie dont la totalité du discours présuppose Dieu et la révélation. Par conséquent, la position du chercheur n'est pas la même dans une CRP et une CRT :

« Le théologien est un interrogateur de réponses, de ces réponses qui viennent de la nuit des temps, des mythes et des révélations, et qui les interrogent pour trouver ce dont elles sont riches. En ce sens, le théologien est moins un chercheur (on ne lui attribue guère de "découvertes") qu'un interrogateur ; il interroge plus qu'il ne questionne »¹¹⁷.

L'interrogateur s'inscrit dans une tradition, il entraperçoit déjà un horizon de sens qui lui fait signe et qu'il tente de rallier, tandis que la méthode du chercheur le conduit à faire fi de cet horizon pour, à l'aide des seules forces de sa raison, adresser le monde qui l'entoure. On ne peut donc amalgamer leurs questionnements réciproques.

« Il importe déjà d'établir une bifurcation entre une interrogation de structure Question/Réponse qui est celle de l'enquête en science ou en philosophie, et une autre de structure Appel/Réponse, qui est une quête proprement religieuse, lorsque les hommes appelés par Dieu le cherchent avec droiture »¹¹⁸.

Cet agencement de l'interrogation théologique ne signifie pas pour autant qu'il fonctionne sur un mode extrinsèque à l'homme, même si de prime abord il semble moins autonome que le questionnement philosophique. Une très belle métaphore l'exprime ainsi : « quelqu'un se met à jouer d'une corde que tu n'as jamais entendue, et tu y consens réellement car tu sais que c'est chez toi, au plus profond de ton être »¹¹⁹, profondeurs vibrant des questions de l'origine, de la destinée, de la fin. Le régime Question/Réponse engage des réponses qui sont énonciatives tandis que la structure Appel/Réponse est éminemment existentielle. La démarche interrogative de la théologie serait une réponse à cet appel, qui est invitation à comprendre la Parole¹²⁰.

Gesché relève qu'un théologien est capable de poser des questions, mais pas tant pour le questionnement lui-même que « pour faire savoir que les questions sont bonnes, et que l'homme peut se retrouver de manière plus profonde avec ses

¹¹⁶ A. GESCHÉ, « Le christianisme comme athéisme suspensif », p. 189.

¹¹⁷ A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 169. Tout en prenant acte de la différence entre chercheur et interrogateur, nous conserverons le vocable de « communauté de recherche » (et non d'interrogation) pour la théologie, ce qui évitera de compliquer le propos.

¹¹⁸ Francis JACQUES, « La philosophie et la théologie », dans Jean-François MATTÉI (éd.), *Le discours philosophique* (Encyclopédie philosophique universelle IV), Paris, Presses universitaires de France, 1998, p. 2475. Par « appeler », l'auteur précise plus loin, p. 2481 : « Non pas seulement "appeler à faire" ni requérir de se comporter de telle façon, mais honorer une vocation qui engage l'existence entière. En définitive, un appel à être ».

¹¹⁹ F. JACQUES, « "Interroger". Interrogation philosophique et interrogation religieuse », p. 38.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 43 ; Jean LADRIÈRE, « "Interroger". Interrogation philosophique et interrogation religieuse », dans *Transversalités. Revue de l'Institut Catholique de Paris* 73 (2000), p. 80 et 83.

questions qu'avec ses seules réponses »¹²¹. Penser en théologien, pour Gesché, ne consiste pas à procurer des réponses toutes faites mais à permettre à l'homme d'être habité par ses questions et ses réponses, à l'encourager à les travailler en profondeur de sorte qu'elles le fassent vivre. Néanmoins, le théologien a cela de commun avec le philosophe qu'il recherche l'éclairage de la raison, ce qui nous autorise à véritablement parler de communauté de recherche.

La distinction qui pourrait être formulée au niveau des jeunes serait alors la suivante : en réaction aux grandes questions existentielles portant sur notre réalité, sur la contingence de la vie et sur l'horizon ultime d'une vie, les adolescents peuvent :

« Aborder *philosophiquement* ces problèmes, en posant des questions de plus en plus profondes et en laissant toutes les réponses ouvertes. Ou ils peuvent les approcher *théologiquement*, en tentant de voir si ces matières peuvent être vues "sous un éclairage différent", en essayant (performativement) d'autres jeux de langage (biblique, scripturaire, littéraire, mystique, etc.) pour comprendre et éventuellement résoudre le problème posé »¹²².

Une nuance entre ces deux formes de communauté de recherche, qui rejoint la citation ci-dessus : alors que la communauté de recherche philosophique fonctionne sur le mode de la connaissance philosophique, qui « pose à propos de Dieu une affirmation d'un certain type, celle d'un jugement d'existence et de prédication d'attributs »¹²³, la communauté théologique partirait idéalement de la foi confessante, d'une expérience du Dieu vivant, exprimée dans un langage auto-implicatif, qui est tout autre qu'un langage spéculatif¹²⁴. L'exercice, certes périlleux devant une classe pluraliste, est de la conduire à adopter un instant une posture qui lui permette d'aborder les questions soulevées sous cet éclairage. Or, l'écueil majeur d'une communauté de recherche théologique au sein d'un cours de religion est que la foi confessante n'est pas un donné acquis d'avance auprès des élèves (voire de l'enseignant), loin de là, et qui ne peut être exigé. La question semble rhétorique mais a son importance ici : à partir de quel seuil une communauté de recherche devient-elle théologique ? De plus, suffit-il d'habiter la position de foi ou simplement d'avoir une réelle sympathie pour elle et de pouvoir « se mettre à la place de » pour envisager le point de vue de la foi sans pourtant en être animé¹²⁵ ? L'assentiment doit-il être réel et total ou peut-il consister en une posture adoptée le temps du cours ? Et comment éviter que l'élève ne se sente violenté à devoir adopter une position qui n'embrasse nullement par ailleurs ?

¹²¹ A. GESCHÉ, « Éloge de la théologie », p. 169.

¹²² B. ROEBBEN, *Theology Made in Dignity*, p. 84-85.

¹²³ A. GESCHÉ, « Le Dieu de la révélation et de la philosophie », p. 257.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 258.

¹²⁵ Ce type de questionnement en rejoint d'autres, qui visent par exemple l'enseignement catholique : à partir de quand pouvons-nous dire qu'un établissement est catholique ? Est-ce lié aux fondateurs ? Aux valeurs proclamées ? Au projet d'établissement ? La direction doit-elle être catholique ? Un certain pourcentage d'enseignants, d'élèves ? Les professeurs de religion ? Que se passe-t-il si personne dans la classe n'est catholique, enseignant compris ?

Comment encore ne pas faire violence à l'élève qui souhaite plus que tout rester discret sur sa foi¹²⁶ ?

La question se pose avec d'autant plus d'acuité que, même si en Belgique le cours de religion est confessionnel, cela n'implique pas qu'il soit confessant et que chacun soit tenu de dévoiler ses options existentielles. La neutralité scolaire protège l'élève, qui ne peut être forcé (ou conduit insidieusement) à prendre la parole sur ses croyances. En ce sens, une communauté de recherche théologique, menée dans un cadre scolaire, se distinguerait nettement d'une CRT organisée dans un parcours catéchuménal ou catéchétique, qui pourrait réclamer une prise de parole auto-implicative.

Quoi qu'il en soit, la posture à adopter devrait être la suivante : il importe de promouvoir activement des façons de faire de la théologie avec les jeunes qui prennent au sérieux l'idée de Dieu, la foi, la question de la vérité (d'une religion, d'une croyance, d'une vie), les perspectives religieuses d'autrui, et qui puissent ainsi éduquer des jeunes qui, dans leur vie d'adulte, ne seront ni effrayés ni embarrassés de mettre sur la table leurs propres conceptions religieuses ou philosophiques ou de les critiquer¹²⁷. Mais également que, tout en promouvant cette culture de l'échange, la parole ou le témoignage de l'enseignant ne puisse jamais peser comme une obligation pour l'élève de s'exprimer à son tour au sujet de ce qui l'anime. Le cadre dressé par la communauté de recherche philosophique vient ici à la rescousse, car l'élève plus réservé peut participer au dialogue en développant des habiletés de pensée et en visant à la construction d'universaux sans passer par une dimension de témoignage, exclue en tous les cas des activités de CRP, qui privilégient la construction d'un savoir commun plus général. Par contre, la CRT ne cherchera pas à contourner le témoignage, quand il se présente, ou l'exposition des convictions, en essayant néanmoins de ne pas tomber dans l'anecdotique. Le passage d'une communauté à l'autre et d'un style à l'autre peut relever d'un exercice d'équilibriste, surtout si l'enseignant manque de formation préalable.

Une question qui se pose dans tout exercice de construction de sens est le rapport à la vérité. Philosophie et théologie n'ont pas les mêmes rapports au vrai, que la philosophie questionne jusqu'au bout, tandis que le point de départ de la théologie est l'acceptation pleine et entière d'une vérité révélée. Par exemple, nous pouvons aisément dialoguer au sujet du sens et de la portée existentielle d'une croyance, d'une valeur ou d'une norme ainsi que de son impact sur la société en général, néanmoins,

¹²⁶ En effet, il peut arriver que les adolescents souffrent des remarques de leurs pairs en ce qui concerne leur religion, perçue comme rétrograde, irrationnelle ou liée aux abus sexuels. Daniel MOULIN, « Reported Experiences of Anti-Christian Prejudice among Christian Adolescents in England », dans *Journal of Contemporary Religion* 31 (2016), p. 235.

¹²⁷ Julia IPGRAVE, « My God and Other People's God : Children's Theology in a Context of Plurality », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 69.

dans le cadre du discours religieux, « il y a une limite intrinsèque au dialogue sur la légitimité et les fondements. Alors que toutes les valeurs peuvent en effet être soumises au critère de la raison, les croyances *a priori* y échappent pour tout ce qui concerne leur légitimité »¹²⁸. En effet, ces questions relèvent de l'autorité interne aux traditions. Il importe alors de savoir quel espace accorder dans une salle de classe pluraliste à l'autorité d'une tradition particulière et jusqu'où nous pouvons conduire le dialogue à son propos. Le christianisme n'est pas seul concerné par cette étape de la réflexion car le dialogue interreligieux, ou du moins la découverte d'autres religions, doit impérativement faire partie du curriculum du cours et renvoie à la neuvième compétence disciplinaire du *Programme*¹²⁹. Notons que la pratique de la communauté de recherche ne peut viser une mise en conformité avec une vérité dogmatique, avec la vérité du professeur ou l'orthodoxie du programme du cours. Une théologie de l'allusion, de la proposition, comme esquissée avec Gesché, respectera probablement l'espace de liberté de chaque élève.

Une caractéristique de la communauté de recherche, qui permet d'éviter le biais de la mise en conformité si elle est honnêtement conduite, est qu'en essence celle-ci est anti-autoritaire, car la vérité est vue comme horizon de la recherche plutôt que comme clé détenue par quelques-uns, fussent-ils représentants de la plus noble des traditions¹³⁰. Relevons cependant que la vérité chrétienne n'est pas une vérité dont on se saisit et que l'on conserve de façon crispée : elle fait partie de ces vérités qu'on espère et qui sont invisibles, anticipées par la foi¹³¹. De plus, elle est primordialement et fondamentalement relation. Elle ne s'identifie « ni à un corpus doctrinal, ni à un code moral ou rituel, elle ne relève pas d'abord d'un savoir : elle introduit de plain-pied dans une relation, l'intimité du Père et du Fils »¹³², elle est témoignage, forme de vie. La communauté de recherche n'est donc pas contradictoire en ces aspects avec les fondamentaux du christianisme sur les questions de la vérité : l'horizon de la recherche peut être un horizon que l'on espère et la relation travaillée entre les membres de la communauté peut se faire visage de la Relation que le croyant entretient avec Dieu, qui le révèle à lui-même dans l'écoute et la parole. Ceci pour une relecture théologique, qui n'entend pas se substituer à une lecture pédagogique de la CRT.

Plus concrètement, au vu de tout cela, comment honorer l'autorité d'un texte révélé ou de la tradition qui l'entoure dans une classe plurielle ? Il nous semble que ce n'est pas

¹²⁸ Georges LEROUX, « La philosophie pour enfants et le programme Éthique et culture religieuse », dans M. GAGNON et M. SASSEVILLE (éds), *La communauté de recherche philosophique*, p. 209.

¹²⁹ *Programme de religion catholique*, p. 28 : « Pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel ».

¹³⁰ G. LEROUX, « La philosophie pour enfants et le programme Éthique et culture religieuse », p. 212.

¹³¹ Adolphe GESCHÉ, « Foi et vérité », dans Benoît BOURGINE, Joseph FAMERÉE et Paul SCOLAS (éds), *Qu'est-ce que la vérité ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université catholique de Louvain/Faculté de Théologie, 2009, p. 141.

¹³² Benoît BOURGINE, « Problématique », dans B. BOURGINE, J. FAMERÉE et P. SCOLAS (éds), *Qu'est-ce que la vérité ?*, p. 16.

parce que celui-ci est « mis en dialogue » que celle-là est remise en question. Et même si cette autorité est remise en cause, tant que le texte est traité avec respect et qu'on lui laisse la possibilité de déployer sa vérité et ses pistes de sens, alors il conserve son statut de lieu du sens et une voix qui lui permet d'énoncer des clés pour une vie.

Le caractère sacré d'un texte n'empêche pas que l'on débattenne à son propos en contexte pluraliste. Une façon de respecter sa canonicité¹³³ est de ne pas l'amputer des parties qui dérangent, des passages qui montrent un visage de Dieu qui viendrait contredire une morale gentille ou des psaumes en forme de prière rageuse, longtemps omis des Psautiers des fidèles¹³⁴. L'enseignant peut également insister sur la pluralité des interprétations en Église à propos d'un même texte, illustrant par l'exemple la légitimité d'une multiplicité d'interprétations, tout en montrant que certaines interprétations ne sont pas canoniques ou certains types de lecture non reconnus, comme par exemple une interprétation fondamentaliste du texte¹³⁵. Cette façon de faire autorise les jeunes à proposer des interprétations tout en leur désignant le cadre dans lequel ils peuvent évoluer s'ils veulent voir leurs propositions théologiquement validées.

Rappelons que la vérité en théologie est herméneutique, en ce sens qu'elle se met toujours au risque d'une interprétation. Geffré parle d'une « unité plurielle de la vérité chrétienne », qui donne une certaine « liberté herméneutique » au théologien¹³⁶. Reste à vérifier que la liberté herméneutique dont disposent les élèves d'une classe reste en accord avec une interprétation relativement fidèle au contenu de la foi – où par exemple la résurrection ne s'assimile pas à la réincarnation ou à l'immortalité. La vigilance bienveillante de l'enseignant sera ici de mise pour éviter des interprétations fantaisistes ou contraires à ces contenus.

Oserions-nous au vu de la complexité de ces points d'attention au regard d'une seule tradition, élargir le dialogue comme mode de communication avec et entre les élèves sous forme de communauté de recherche interreligieuse et inter-convictionnelle ? Il semble difficile, à l'heure de la mondialisation, de restreindre le cours de religion catholique à la seule présentation du christianisme¹³⁷, même s'il nous faudra penser les rapports entre l'approche de ce dernier et l'étude des autres traditions. En tout cas, cette prise en compte viendrait répondre tant à la compétence interreligieuse du

¹³³ Les propositions de ce paragraphe viennent de l'article d'Hanna ROOSE, « Biblical Texts and Theologizing with Children: (How) Do They Go Together », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 74-75.

¹³⁴ Voir à ce propos l'ouvrage d'André WÉNIN, *Psaumes censurés. Quand la prière a des accents violents* (Lire la Bible), Paris, Cerf, 2017.

¹³⁵ COMMISSION BIBLIQUE PONTIFICALE, *L'interprétation de la Bible dans l'Église*, Paris, Cerf, 1994, p. 61-64.

¹³⁶ Claude GEFFRÉ, *Le christianisme au risque de l'interprétation* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1997, p. 88.

¹³⁷ Ekkehard MARTENS, « Children's Philosophy and Children's Theology. A Family Resemblance », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 113.

Programme qu'au quatrième principe axial du dialogue énoncé par Derroitte, qui porte sur la nécessité de considérer les autres traditions comme partenaires de poids dans une discussion et pouvant apporter un éclairage riche de sens à une question travaillée au cours, tout en rejoignant le cinquième principe, réclamant un christianisme en dialogue avec les questions et la diversité de son temps : pareil travail positionnerait le cours comme « laboratoire de citoyenneté »¹³⁸ incontournable en une époque profondément plurielle.

Un tel exercice demanderait de l'enseignant une grande ouverture et une empathie marquée pour les traditions qui lui sont étrangères, ainsi qu'une formation poussée qui l'aurait familiarisé avec ces traditions. Des grilles d'analyse fournies et des clés de lecture fiables seraient de même indispensables, qui éveilleraient à « la complexité des réalités et les débats internes qui alimentent la vie et suscitent la contradiction au sein même des institutions exposées »¹³⁹, ce qui rejoint les précautions à prendre lors de la présentation d'un texte issu de la tradition chrétienne : de l'importance de souligner la variété des interprétations. Il semble que du côté des élèves, dans une classe pluraliste, les mêmes précautions soient à considérer que pour l'approche d'un texte chrétien : respect du texte et des éléments de la tradition proposés à la réflexion, prise en compte de la diversité des interprétations, mise à l'écart des lectures simplistes et sans nuance, confrontation aux questions qui dérangent, tout en les mettant en perspective.

Quelques obstacles subsistent néanmoins, tant pour la communauté de recherche théologique que pour la communauté de recherche interreligieuse, que Roebben énonce ainsi¹⁴⁰. Tout d'abord, des difficultés méthodologiques : percevons-nous réellement la voix des jeunes comme théologienne, les prenons-nous au sérieux, les laissons-nous penser par eux-mêmes ? Ce qui pose la question de la posture de l'enseignant : est-il capable de se laisser décentrer et bousculer dans sa position et renoncer un instant à être « sachant » ? Est-il capable de laisser la communauté de recherche investiguer sans intervenir dans le processus, même s'il peut – et doit – rebondir sur ses résultats, et ce faisant faire de la théologie avec les jeunes ? Un second ensemble de difficultés concerne la didactique : les processus manquent parfois de clarté et les buts ne sont pas toujours nettement définis, ce qui à nos yeux renvoie à la formation initiale ou continue des enseignants, qui doit les introduire à ce type de démarche de façon structurée en délimitant un cadre théorique et en ouvrant l'espace à des pratiques de communauté de recherche afin qu'ils expérimentent eux-mêmes les procédés à l'œuvre.

¹³⁸ Expression du *Programme* du cours de religion, (p. 29), citée par H. DERROITTE, « Cours de religion catholique et pluralité religieuse », p. 61.

¹³⁹ H. DERROITTE, « Cours de religion catholique et pluralité religieuse », p. 83.

¹⁴⁰ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 134-137. Les difficultés citées viennent des pages de Roebben, les prolongements de l'auteure de cette thèse.

Les pierres d'achoppement peuvent être d'ordre théologique : quels liens souligner entre théologie et culture, quelle normativité peut avoir le christianisme face aux histoires de vie des enfants ou aux boniments des marchés ? Le christianisme permet-il de comprendre la culture de l'époque, de décentrer son regard pour une vue plus critique de ses pièges et défaillances ? Ceci nécessite de l'enseignant une capacité au discernement et à l'interprétation, mais également un bagage théologique et culturel conséquent, ce qui renvoie de même à la formation.

Enfin, relevons avec Roebben les difficultés académiques, car quel est le rapport à entretenir entre cette théologie « de la salle de classe » et la théologie universitaire ? Ces façons de construire le sens, de faire de la théologie, avec les jeunes sont-elles destinées à rester des sous-produits de la discipline ou peuvent-elles interpeller les cercles de l'académie ? Ce qui interroge ultimement les liens de la théologie à la vie de tous, aussi petits soient-ils.

Ces points d'attention sont des défis stimulants à relever, que nous adressons dans les chapitres ultérieurs et qu'il appartient aux enseignants eux-mêmes de confronter dans leurs classes afin que les pratiques se développent et gagnent en assurance.

Comment transmettre

La transmission est un moment essentiel du cours de religion, que nous avons tenté de thématiser dans le précédent chapitre. Elle est d'autant plus fondamentale quand il s'agit de traditions religieuses porteuses d'un message de vie et d'espérance, car ce message ne se raccroche pas à rien. Or la transmission qui se ferait sur le mode d'une autorité que l'on ne conteste pas est infructueuse aujourd'hui, surtout quand parallèlement l'on met en place des pratiques dialogiques avec les élèves qui leur apprennent à questionner, à mettre en doute et à faire entendre leur voix. Cependant, pour la richesse, la pertinence, la densité du dialogue lui-même, on ne peut faire l'impasse sur la transmission. En effet,

« Si nos sociétés ne transmettent aucun héritage substantiel de valeurs et de normes, aucun modèle héroïque par exemple ou aucune référence vertueuse, il se pourrait que le dialogue mette en contact des identités creuses, vides, purement opinatives ou doxiques et engagées d'abord dans la seule recherche de nouvelles références »¹⁴¹.

A fortiori, si nous ne transmettons rien de la religion, comment espérer que les identités dont les enseignants ont la charge puissent un jour développer une spiritualité véritable, une foi sincère, un rapport réel à la transcendance ? Une question que nous pourrions poser à ce stade se formulerait ainsi : comment transmettre pour éviter de

¹⁴¹ G. LEROUX, « La philosophie pour enfants et le programme Éthique et culture religieuse », p. 222.

faire de la théologie miniature¹⁴² et embrasser une pratique de théologie avec les jeunes ?

Roebben interroge l'existence de communautés de recherches théologiques, et ce faisant prolonge les catégories relevées par Schweitzer en spécifiant trois temps, qui associent construction et transmission de sens en les articulant dans une suite harmonieuse.

Le premier est le contexte duquel partent les enfants, que l'enseignant doit pouvoir cerner correctement pour mieux le prendre en compte ensuite : c'est la théologie des enfants (*of children*), où l'adulte se met à l'écoute de leur langage religieux particulier et de la façon dont ils se relient à la révélation et à la présence de Dieu dans le monde. Le second temps a trait à la communication, dans un accompagnement des questions de sens des jeunes : c'est la théologie avec les enfants (*with children*), où on les aide à formuler leurs questions et à trouver des réponses adéquates – ou simplement à laisser la question ouverte. Le troisième renvoie aux contenus, aux clés pour aider les enfants dans leur quête : théologie pour les enfants (*for children*), où nous avons le courage de nos propres convictions d'adultes et leur faisons part des réponses que nous avons trouvées¹⁴³, en prenant garde à proposer sans imposer, dans le respect d'une théologie de l'allusion.

Des contenus, certes, dans une théologie pour les jeunes qui vient s'articuler aux communautés de recherche, dans lesquelles ils s'interrogent tandis que l'adulte les écoute. Mais alors, une autre question se pose : comment mettre en œuvre la rencontre avec les traditions de sagesse, les religions, les textes sacrés ? En effet,

« Il faut qu'un livre *parle*, qu'il soit perçu comme nous parlant, dans la force originale de celui qui parle, puis écrit. Ce sont des paroles qu'on échange. L'écrit qui a perdu ce ton original est illisible (comme inaudible le conférencier qui ne nous parle pas mais lit son texte) »¹⁴⁴.

Si la communauté de recherche accomplit le travail de l'expression du langage religieux des jeunes (théologie des jeunes), l'enseignant doit ensuite les aider dans la formulation de leurs questions, ce qui sort du cadre de la communauté où il tient un rôle d'animateur. Néanmoins la démarche n'est pas figée et il peut accomplir cette œuvre en passant d'un groupe à l'autre¹⁴⁵, en tendant une oreille attentive, en s'asseyant quelques instants à une table pour entrer lui aussi en dialogue, proposer un mot, aider à reformuler une question confuse, proposer une piste sur le ton de l'exclamation surprise qui vient d'être inspirée par une parole du jeune, qui lui a

¹⁴² F. SCHWEITZER, « Children as Theologians », p. 181.

¹⁴³ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 133.

¹⁴⁴ A. GESCHÉ, *Les mots et les livres* (Pensées pour penser 2), Paris, Cerf, 2004, p. 30-31.

¹⁴⁵ Durant la phase de collecte de questions, qui suit la lecture en commun du texte proposé. Les jeunes se réunissent en petits groupes et discutent entre eux des questions qui leur viennent en tête ou de ce que le texte évoque pour eux. Si l'enseignant assume un rôle d'accompagnateur, nous sommes à la fois dans une phase de théologie des jeunes et de théologie avec les jeunes.

soudain fait penser à cela (théologie avec les jeunes). Reste la question de la théologie pour les jeunes : que transmettre ?

Roebben exprime le fait de la transmission en ces termes : que doit contenir le sac de voyage de l'enseignant (*religious backpack*) qui s'engage dans un procès de transmission ? Quels textes bibliques choisir qui illustreront au mieux les déboires et les espoirs de nos contemporains, quelle hiérarchie des vérités faire valoir, quelle idée du salut conceptualiser ensemble, quels témoignages de vies pleines de sens proposer à la découverte, mais aussi quels poids morts laisser derrière soi¹⁴⁶ ? En effet, « penser en théologien implique de recevoir les questions que l'homme contemporain pose aussi bien que de puiser dans les ressources de l'Écriture et de la tradition théologique pour redécouvrir les questions auxquelles elles essaient de répondre »¹⁴⁷.

Si nous considérons la transmission de récits bibliques qui font sens pour les jeunes, des problèmes se posent : d'une part, la Bible a perdu son côté subversif dans le chef de la plupart de nos contemporains, d'autre part l'autonomie revendiquée s'oppose à l'hétéronomie du langage biblique. De plus, on postule parfois que la Bible n'apporte quelque chose qu'à l'*insider* radical¹⁴⁸. Le théologien flamand rétorque à cela qu'il faut au contraire considérer que la normativité ne vient pas d'histoires passées qui doivent servir de poncif à notre histoire mais se projette dans le futur, montrant sans cesse que les choses pourraient toujours être différentes, qu'il existe un Dieu qui libère les gens de la rigidité et de la solitude pour suivre de nouveaux chemins et faire l'expérience d'une humanité reçue¹⁴⁹.

Deux difficultés se posent toutefois : le texte biblique est situé, et son contexte peu familier, voire complètement étranger à la culture des temps, tout comme il lui arrive de dévoiler des mondes qui contredisent les lois morales de base de l'enfant et de l'adulte – ce qu'Hanna Roose appelle son « potentiel irritant »¹⁵⁰. La nécessité d'une transmission en nuances est démontrée ici, de même que l'importance de l'approche historique, indispensable pour poser le contexte et la distance appropriée entre notre époque et celle du phénomène religieux considéré¹⁵¹. La transmission de qualité réclamée rejoint la demande du troisième principe axial du dialogue en classe et la demande des élèves d'une information claire, nuancée et pertinente sur le monde.

¹⁴⁶ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 125. Pour Roebben ces questions réclament un engagement fort de la théologie académique avec le monde de l'éducation religieuse pour l'aider à mieux cerner les points d'attention qui pourraient stimuler les jeunes dans leur quête de sens.

¹⁴⁷ P. RODRIGUES, « L'homme », p. 288.

¹⁴⁸ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 175. « *The Bible is no longer a dangerous book* »...

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 177.

¹⁵⁰ Les difficultés et l'expression relevée ici proviennent d'H. ROOSE, « Biblical Texts and Theologizing with Children », p. 72.

¹⁵¹ J. HUGGLER, « Religious Education as an Intellectual and Cultural Enterprise », p. 124.

En effet, trois grands dangers menacent le lecteur non spécialiste de la Bible, qu'il importera d'adresser dans la formation des enseignants :

« Celui du fondamentalisme (qui consiste à croire que le texte biblique est immédiatement parlant, sans le recours à l'analyse, sans le recours à l'interprétation), le moralisme (qui fait de la Bible non plus un recueil de témoignages de la foi, mais un catalogue de lois, catalogue que l'on lira d'ailleurs différemment selon les époques ou les modes) et le gommage (qui veut ôter au texte des extraits, des chapitres ou des livres entiers sous prétexte qu'ils ne nous disent rien) »¹⁵².

De plus, « il est vital de distinguer la pertinence du message chrétien de ses emprunts culturels »¹⁵³, si nous ne voulons pas le décrédibiliser devant les assertions scientifiques de notre époque. La transmission d'un bagage culturel entourant le dialogue sur le texte biblique ou religieux est nécessaire, pour que son contexte soit compris ainsi que le type de message qu'il véhicule et illustre comment celui-ci vient en contact avec une vie, non en révélant des vérités « scientifiques » sur le monde ou en pourvoyant une morale que la culture peut aisément procurer et qui n'a pas besoin de l'aval des religions. Une fois sa spécificité bien comprise, le texte peut déployer ses registres de sens sans que l'enseignant n'ait à le charcuter et en jeter les pièces malodorantes pour s'assurer que tel ou tel passage ne sera pas irrémédiablement mal interprété.

Un autre point d'attention majeur est à relever à ce stade. Il ne faut pas figer les moments de construction et de transmission de sens et de savoir sur une ligne temporelle invariable qui verrait la transmission suivre la construction pour s'appuyer systématiquement dessus. En effet, au plus on est informé, au plus la discussion s'enrichit, gagnant en qualité et en profondeur¹⁵⁴. Si nous reprenons les temps de Roebben énoncés voilà quelques paragraphes, nous pourrions alterner harmonieusement les phases d'écoute de la parole du jeune (théologie des jeunes), de dialogue entre jeunes et enseignants (théologie avec les jeunes) avec les phases de transmission (théologie pour les jeunes), dans une temporalité qui ferait naître la discussion, l'enrichirait d'informations pertinentes et pleines de sens, pour reprendre ensuite la discussion au vu de ce qui a été découvert. Ces moments pourraient s'agencer dans des motifs inspirés du contexte de la classe, de ses savoirs antérieurs, de sa capacité à entrer en discussion ou à poser une question philosophique ou religieuse, de sa prise de distance par rapport à une lecture littérale ou son talent à entrer dans un monde de symboles et de métaphores. Cette fine articulation des moments de construction et de transmission répond au second principe axial du

¹⁵² Henri DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée. Jalons pour un nouveau projet catéchétique* (Pédagogie catéchétique 13), Bruxelles/Paris, Lumen Vitae, 2004, p. 88. D'expérience, nous affirmons que souvent les enseignants, avec toute la bonne volonté du monde, ne parviennent pas à éviter ces écueils.

¹⁵³ B. BOURGINE, « Problématique », p. 15.

¹⁵⁴ Gerhard BÜTTNER, « The Role of Tradition in Theologizing with Children », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 186.

dialogue, qui se réclame d'un alliage harmonieux et efficace des savoirs, savoir-faire et attitudes, dans un aller-retour bien maîtrisé entre ces pôles.

Un mot encore sur la transmission qui aborderait d'autres traditions religieuses. Trois axes peuvent être développés quand il s'agit d'inculquer des notions aux jeunes sur le religieux, qui se recoupent aux conversations qu'ils peuvent avoir à ce propos. Un bagage spirituel permet à l'apprenant de se comprendre lui-même en relation avec un monde plus vaste ; un bagage religieux lui donne des exemples de traditions religieuses dans son rapport à la transcendance et les réponses qu'elles proposent ; un bagage théologique lui permet d'aborder la transcendance elle-même par un certain mode de questionnement¹⁵⁵. Il s'agit d'enrichir simultanément ces trois domaines de sens : un sens qui partirait de lui, un sens qui lui viendrait des cultures et traditions, un sens qui s'inscrirait directement dans une verticalité entre immanence et transcendance, dans « la capacité à penser, sentir, agir et communiquer avec sagesse sur les questions de Dieu »¹⁵⁶. Bien entendu, ces dimensions se recoupent, car une interrogation théologique peut déclencher un questionnement intime très profond, tout comme un aperçu d'une autre tradition peut nous aider à mieux cerner un concept développé par la nôtre. Il semble essentiel de toutes les aborder, malgré les difficultés du cadre scolaire relevées précédemment, dont l'horaire très réduit n'est pas la moindre, avec l'importance de traiter aussi de philosophie¹⁵⁷.

Quant à l'acte de transmission lui-même, il devrait s'effectuer d'une façon vivante, quasi socratique. Le savoir que l'on accueille ne doit pas rester extérieur à soi, il doit nous remettre en question, voire nous faire éprouver l'expérience de conversion que nous appelons pour les pratiques de communauté de recherche. En réalité, l'acte de transmission peut lui-même fonctionner sur le mode d'un dialogue, mais non plus cette fois entre les élèves du cours à partir d'une question ou d'un texte, mais entre les élèves, le maître et le savoir lui-même.

Pour Roebben, il importe d'exciter l'imagination théologique des jeunes en les introduisant aux histoires de la Bible, aux textes de la tradition, à des récits de vie signifiants, des lieux et pratiques sacrés¹⁵⁸. Revenons un instant à Bergson, qui distingue l'éducation close, sous le joug d'une morale de l'obligation et sous la forme d'un dressage noble et adroit, de l'éducation ouverte, liée à la « mysticité »¹⁵⁹. Ce que Bergson entend par là est qu'alors que dans le premier cas on inculque au jeune la discipline, les habitudes et les valeurs du groupe, dans le second, il s'agit pour lui de

¹⁵⁵ Ces distinctions sont thématiques par Andrew WRIGHT, « The Integrity of Students' Theological Discourse. Critical Realism and the Variation Theory of Learning », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 170.

¹⁵⁶ Id.

¹⁵⁷ Une solution serait d'étaler cet ambitieux programme sur plusieurs années. Un élève à qui j'avais donné cours à la Communauté Scolaire Sainte Marie Namur suggérait à la direction d'ouvrir une option de « Religion 8 » (huit heures par semaine). La suggestion est restée sans suite.

¹⁵⁸ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 134.

¹⁵⁹ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 99.

répondre à « l'appel d'une personnalité, qui peut être celle d'un révélateur de la vie morale, ou celle d'un de ses imitateurs, ou même, dans certaines circonstances, la sienne »¹⁶⁰.

Cette personnalité pourrait être, pourquoi pas, celle de l'enseignant, mais aussi celles d'éminentes figures qu'il aura rencontrées dans le cours, qu'il s'agisse de Jésus-Christ, apex de l'ouvert aux yeux de Bergson, de mystiques, de témoins de la foi, de philosophes, de grandes figures d'autres religions, voire la sienne propre, se révélant à elle-même dans la rencontre et la parole, dans son lumineux reflet entraperçu au fond du puits. Les histoires de la Bible sont également des révélateurs qui entrent en conversation avec le jeune et peuvent lui ouvrir de spacieux univers.

Apprendre et se transformer

« Apprendre, c'est changer la conscience qu'on a des choses »¹⁶¹, ce qui nous permet d'élargir et d'affiner notre perception du monde et des événements qui le traversent, d'y découvrir de nouvelles couches du sens. L'étude de la philosophie, des traditions de sagesse et des religions appelle en creux à une conversion du regard, une transformation de la vision et, pourquoi pas, de la façon de mener son existence.

Une façon de voir le monde qui prétendrait à une forme de vérité se doit d'être congruente à notre expérience intime de la vie ; de posséder une cohérence interne ; de se révéler fertile et d'accepter les apports extérieurs qui la feront évoluer ; d'être simple, non dans le sens de simpliste mais en fonction d'un principe d'économie qui ne complexifierait pas la réalité à outrance par des interprétations biscornues ; d'être profonde¹⁶². Un cours de religion bien réfléchi mais qui laisse aussi la porte ouverte à la créativité de chaque participant devrait permettre aux élèves de renforcer ces caractéristiques de leur vision propre. Il peut illustrer les apports très positifs d'une inscription dans un système de croyance et des bénéfices d'une foi vécue, de la capacité à surmonter l'adversité, de la satisfaction et du sentiment de notre valeur propre qui vient, aussi, de nous savoir aimé de Dieu¹⁶³.

Des lieux de sens existent au sein des religions qui sont des ressources inestimables dans la construction de notre identité, l'appréhension de notre liberté ou la possibilité d'une espérance. C'est là tout l'art d'apprendre à partir de la religion (*learning from religion*).

Un cours de religion qui réunirait les aspects de construction par les pratiques de communauté de recherche, tant philosophiques que théologiques ou interreligieuses, et une transmission de qualité, répondrait au dernier principe axial du dialogue : un

¹⁶⁰ H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, p. 102.

¹⁶¹ A. WRIGHT, « The Integrity of Students' Theological Discourse », p. 168.

¹⁶² *Ibid.*, p. 172.

¹⁶³ M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 38.

cours situé mais ouvert à la diversité des expressions et des traditions, qui cultiverait le discernement et enrichirait le débat citoyen, en promouvant la culture en son sein propre. De plus, construire ensemble un savoir qui porte en lui des clés pour l'existence s'oppose au communautarisme et au repli sur soi car chaque voix se fait porteuse d'une pierre à l'édifice de sens ainsi élaboré qui vient enrichir chacun. Le cours de religion, loin d'attenter à la citoyenneté, lui donne une amplitude qu'un cours de citoyenneté peinerait à déployer de même façon.

Faire de la théologie avec des jeunes implique que ceux-ci soient capables de théologie, qu'ils puissent communiquer au sujet de leur expérience de foi mais aussi débattre de questions religieuses. Le langage et les questions qu'ils posent nous ramènent bien souvent aux fondements mêmes de l'expérience théologique et à son enracinement dans une foi vécue¹⁶⁴. Rappelons pour clôturer ce chapitre que penser à Dieu n'a pas pour objectif la seule pensée :

« L'idée de Dieu donne à penser, mais le travail intellectuel n'est pas conçu par Gesché comme une fin en soi. Ce qu'il cherche, c'est un sens qui soit vrai, c'est la vérité, celle qui rend libre [...] En réalité, le lecteur est conduit au lieu où cette idée n'est plus seulement une idée, mais une parole personnelle adressée, un visage penché vers l'homme, une présence discrète mais infiniment bienveillante, qui suscitent en lui une réponse de l'esprit et du cœur, et l'ouvrent à une destinée, bref qui enracinent en lui la foi, l'amour et l'espérance »¹⁶⁵.

¹⁶⁴ Hans-Bernhard PETERMANN, « "The story wants to make us think..." – Opportunities for Theologizing and Philosophizing with Children », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 143.

¹⁶⁵ B. BOURGINE, « Le style », p. 142-143.

VIII. Lieux du sens et acte d'éduquer

Nous avons examiné en profondeur les articulations qui peuvent avoir lieu entre la philosophie et la religion, ainsi qu'entre la construction et la transmission de sens, le tout dans un cadre scolaire. Néanmoins, il n'est pas toujours aisé d'aborder concrètement le religieux en classe avec les élèves : la porte d'entrée n'est pas manifeste et l'on peut vraiment se fourvoyer si on passe à côté, ne serait-ce que de peu. Rappelons que le religieux n'est plus évident pour de nombreux jeunes, même si beaucoup manifestent le désir de comprendre ces aspects du monde dont ils entendent parler autour d'eux ou dans les actualités (donc pas toujours de façon positive). Cela peut occasionner une certaine gêne de la part de l'enseignant, qui pourrait être tenté d'éluder la question et de se concentrer sur des aspects secondaires du cours, moins compliqués à aborder ou moins conflictuels.

Dès lors, il nous a semblé important de réfléchir à la façon dont ces questions pourraient être traitées, selon des voies qui fassent sens à la fois pour les élèves et le professeur. Ces axes se retrouvent déjà en filigranes dans le *Programme* du cours et ils sont certainement déjà travaillés à travers une thématique spécifique ou une compétence particulière, car ils sont au cœur de tout questionnement existentiel (ce que cherche à instituer le programme). L'originalité de la proposition s'inspire des lieux de sens dressés par Gesché dans son ouvrage éponyme, articulés à des attitudes motivantes d'un enseignant, thématiques par Bert Roebben, avec une piste inédite – qui mériterait elle-même un travail de thèse – qu'est l'approche du silence, au fondement de toute parole de sens, d'authenticité ou d'ouverture.

Proposition encore générale, ce chapitre se trouve à l'intersection des parties du clarifier et de la mise en œuvre, entre l'abstraction et le retour vers le terrain, entre la tâche normative et la tâche pragmatique. Il fait le lien, en quelque sorte, entre une approche très conceptuelle et la *praxis* enseignante en éducation religieuse.

Partir d'une question religieuse

Un des dangers inhérents au fait de promouvoir la philosophie dans un cours de religion aujourd'hui est qu'on en vienne à parler assez peu de religion, et ce pour diverses raisons : enseignant mal à l'aise avec le religieux, classe qui ne semble pas intéressée par la religion mais qui veut « faire de la philo », manque de formation théologique de l'enseignant, malaise par rapport à l'aspect confessionnel du cours, classe pluraliste et craintes de heurter l'un ou l'autre qui serait sur la défensive concernant sa religion.

Il importe de garder en tête cet écueil qui trop souvent mine la perspective des religions : commencer le cours par le travail de la philosophie – ou une autre

compétence, et de saupoudrer ensuite d'un peu de religieux. La réalité de la pratique en classe montre que plaquer le religieux à la fin d'un parcours envoie comme message aux élèves que celui-ci n'est pas indispensable à la discussion, que nous nous en serions bien passé, mais qu'après tout, il s'agit d'un cours de religion et qu'il nous faudra donc parler de religion à un certain point. Ceci ajouté aux difficultés d'horaires, aux suppressions de cours, à une programmation mal planifiée qui réduira la question religieuse à deux misérables heures coincées entre un superbe parcours philosophique et les révisions précédant l'examen.

La prudence est effectivement de mise. Le philosophe canadien Georges Leroux attire notre attention sur le fait suivant : la philosophie pour enfants n'a pas seulement accompagné le processus de déconfessionnalisation au Québec, elle l'a alimenté en proposant une méthodologie claire et facile à suivre quand l'enseignement religieux et moral peinait à trouver ses marques¹. Il ne s'agit pas bien entendu de jeter le bébé avec l'eau du bain, mais de veiller à ce que ce domaine n'éclipse pas l'interrogation religieuse proprement dite. Une méthodologie claire de la communication au sujet du religieux doit donc faire contrepoin et poser des balises confortables pour ceux qui la pratiquent.

Contourner l'écueil peut se faire très simplement : il suffit de partir d'une question religieuse, à laquelle serait subordonné le dialogue philosophique². En effet, le lieu natal de Dieu, si nous souhaitons aborder l'idée de Dieu pour y penser, est l'expérience religieuse. « Lui imposer un point de départ philosophique, c'est perdre le fil avant même de le dérouler »³, c'est encore n'atteindre « qu'au portrait-robot d'un Dieu réduit à l'état laïc »⁴. Précisons tout de même « qu'il s'agit toujours, dans le propos qui est le nôtre, d'une question d'antériorité, non d'exclusive – on ne niera pas que la démarche philosophique ait sa place »⁵. L'entreprise philosophique accompagne bien la théologie dans son cheminement, depuis l'articulation de son discours aux autres savoirs et à la définition d'un langage religieux propre (grâce à la philosophie

¹ G. LEROUX, « La philosophie pour enfants et le programme Éthique et culture religieuse », p. 206.

² Nous remercions à ce propos Marie-Paule Biard et Laurent Miller pour leur exposé sur un référentiel en projet pour le cours de religion, à l'occasion d'une rencontre du CRER le 23 novembre 2017, qui ont clairement thématiqué cette problématique.

³ B. BOURGINE, « Le style », p. 134.

⁴ *Ibid.*, p. 135.

⁵ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 32. Il est intéressant de lire ici le passage entier, qui confirme en un certain sens notre propos : « Le vrai (et unique ?) lieu de la question de Dieu, le *lieu natal* de cette question, n'est-il pas celui de la religion et de la foi ? N'est-ce pas là qu'on trouve la vraie manière de poser la question ? Certes – car notons-le bien, il s'agit toujours, dans le propos qui est le nôtre, d'une question d'antériorité, non d'exclusive –, on ne niera pas que la démarche philosophique ait sa place : le nier, ce serait tomber dans le piège du fidéisme et même, plus simplement, dénier à la philosophie le droit de se prononcer sur quelque objet que ce soit. Mais ce qui est en cause, c'est de savoir si la philosophie, au lieu de se poser la question de Dieu à partir d'elle-même et comme si elle se la "fournissait" elle-même, ne devrait pas la poser seulement "par après", c'est-à-dire après avoir entendu et recueilli la question en son lieu premier, lequel n'est pas philosophique mais religieux ».

analytique), jusqu'à la tâche de forger des concepts théologiques dans un langage contemporain, qu'il s'agisse de réinterpréter les anciens concepts ou de s'assurer que les concepts empruntés à la philosophie correspondent bien au *logos* théologique⁶. Il importe simplement que la place des rationalités théologique et philosophique soit clairement définie, jusque dans la question qui ouvre le cours.

De plus, la forme du dialogue se prête bien à l'amorce d'une question religieuse, qui conduit au traitement religieux, philosophique et citoyen d'une problématique. Julia Ipgrave en donne un exemple éclairant, citant un jeune garçon originaire des Caraïbes, âgé de onze ans et vivant au Royaume-Uni.

« Beaucoup de mes amis croient seulement... Je leur dis : "Croyez-vous en Jésus ?" Ils me répondent "Non"... Mais quand ils me le demandent je leur dis "Oui, je crois qu'il n'y a qu'un seul Dieu" et ils me demandent : "De quelle couleur crois-tu qu'il est ?" Et la plupart des gens de ma couleur diront qu'il est noir, mais je pense qu'il est de toutes les couleurs – blanc, noir, asiatique – bleu, rose. Je crois qu'il est de toutes les couleurs du monde. Je ne pense pas qu'il soit d'une couleur particulière. Parce que, même si tu as un Dieu... Dieu doit être de la couleur de tout le monde, parce que pour moi il est le Dieu de tout le monde, parce que dans ma religion je crois qu'il n'y a qu'un seul Dieu et qu'il est le Dieu de tout le monde, aussi il doit porter toutes les couleurs différentes de tout le monde. Il ne peut pas simplement être noir et être le Dieu de tous »⁷.

À travers ces paroles, on perçoit clairement la question religieuse : la couleur de Dieu qui dit la relation de ce Dieu à la personne mais de même à la communauté élargie, qui comprend croyants et non-croyants. Les questions de l'identité et de l'universalité se posent de même, avec en arrière-plan des questions sociales les tensions qui peuvent agiter, voire opposer des communautés entre elles.

Rappelons enfin l'enquête du CRER et le souhait des élèves : le cours de religion idéal, en sus de travailler les questions de sens, est « un cours qui aide à comprendre, qui informe, qui apporte des éléments d'intelligibilité et de compréhension du monde en général et des questions religieuses en particulier »⁸. Plus spécifiquement encore, 60,4 % des élèves de l'Officiel et 55 % des élèves du Libre estiment que ce cours idéal « invite les élèves à discuter de questions religieuses »⁹, confirmant la pertinence d'une telle approche.

Suite à l'ouverture du cours par la question religieuse, nous pouvons articuler les moments philosophiques et théologiques en examinant les points suivants. Si par exemple nous nous interrogeons sur le phénomène religieux, « la démarche revient

⁶ Adolphe GESCHÉ, « La médiation philosophique », dans Albert DONDEYNE *et al.*, *Miscellanea Albert Dondeyne. Godsdiensstfilosofie. Philosophie de la religion* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium xxxv), Louvain/Gembloux, Leuven University Press/Duculot, 1974, p. 85-86.

⁷ Julia IPGRAVE, « Dialogue and Religious Education », dans Robert JACKSON (éd.), *International Perspectives on Citizenship Education and Religious Diversity*, Londres, Routledge, 2003, p. 151.

⁸ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 103.

⁹ *Ibid.*, p. 104.

alors à comprendre ce que l'on veut dire, ce que l'homme veut dire quand il dit "Dieu", avant de partir à la quête de l'existence de (quel ?) Dieu »¹⁰. Philosophie et théologie s'articulent et se répondent, dans un parcours qui interroge les questions, les notions, les grandes thématiques religieuses. Néanmoins, il s'agit toujours de les ramener à une démarche de sens car ces questions, notions et thématiques ne sont pas vues pour elles-mêmes, quelque fascinante que puisse être l'aventure intellectuelle qui s'y engage : « le donné, le faire, le désir, le salut ne sont pas pensés en eux-mêmes. Il s'agit de remonter au sens que ces grandes interrogations peuvent avoir pour celui qui les conduit »¹¹. C'est le sens de ces questions pour la vie des élèves qui doit être ultimement rejoint, et c'est en cela que réside le grand défi du cours : proposer ce sens à la pensée et aux affects, sans corrélér à tout prix thèmes religieux et vie des élèves ou forcer le sens apporté par l'objet religieux dans un contexte contemporain qui *a priori* n'a pas besoin de lui pour donner du sens.

En effet, la corrélation entre foi chrétienne et vie religieuse du jeune n'est plus directement perçue, loin de là. Le monde peut faire sens sans la première et on ne peut automatiquement relier l'expérience de vie à la tradition chrétienne comme s'il s'agissait d'une évidence. Néanmoins, la corrélation reste possible et même souhaitable, en ce sens qu'elle est :

« Un principe herméneutique/didactique, qui cherche à mettre les élèves au défi de resserrer le nœud entre le familier et l'étranger, entre le quotidien et l'insolite, entre les moyens et les fins, entre les slogans opiniâtres et l'inouï, tout cela dans le contexte d'un échange mutuel et critique »¹².

Utilisée avec finesse, la corrélation permet au jeune de faire le lien entre son expérience religieuse subjective et ce qui lui est encore étranger, d'interroger son vécu à la lumière de pensées qui le précèdent et de voir si cet éclairage neuf est porteur de sens. Cette corrélation n'est pas de prime abord théologique mais pédagogique, dans le sens où elle entraîne les jeunes à l'interprétation des savoirs et des déclarations qui leur sont faites¹³. Mais rien n'exclut qu'elle se fasse théologique par la suite et qu'elle vienne nourrir leur vie intérieure. C'est ainsi que la corrélation peut se limiter à relier des éléments de l'actualité à leurs répercussions, parfois invisibles, sur la vie du quartier ou du vivre-ensemble à l'école. Elle donne des clés de compréhension du monde extérieur avant de proposer des clés pour la vie du sens.

¹⁰ Gesché distingue là, sans les séparer, recherche de sens et recherche de vérité, où « la philosophie doit pouvoir rendre possible le Dieu chrétien ». A. GESCHÉ, « Le Dieu de la révélation et de la philosophie », p. 282.

¹¹ F. JACQUES, « La philosophie et la théologie », p. 2477.

¹² Bert ROEBBEN, « L'éducation religieuse en temps de crise. Réflexions sur l'avenir d'une matière scolaire vulnérable », dans *Lumen Vitae* 57 (2002), p. 459.

¹³ Bert ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux "narthical" », dans *Lumen Vitae* 63 (2008), p. 60.

Adolphe Gesché a thématisé dans un ouvrage qui a grandement inspiré ce travail de thèse différents lieux de jaillissement du sens¹⁴, qui pourraient se faire le terreau des questions religieuses du groupe entier. Dans ce livre, tout comme dans sa série « Dieu pour penser », il introduit à des univers du sens, déployant « un lieu de réflexion qui mise sur l'accessibilité où, progressivement et par petites touches, le lecteur pourra éprouver la vérité du christianisme »¹⁵, en thématiques que nous allons parcourir ici car elles proposent des lieux qui ont la qualité d'interpeller chacun, quelle que soit sa confession ou sa philosophie de vie, pour travailler les questions du sens dans un cours de religion en phase avec son époque. Ces thématiques permettent de « s'adresser aux hommes et aux femmes d'aujourd'hui dans leur difficulté de croire – croire en eux-mêmes, en Dieu et en la vie »¹⁶, et plus encore aux adolescents, confrontés de par cet âge de la vie à l'embarras de devenir pleinement soi. Un travail habile depuis le cœur de ces lieux du sens permettra de relier (ou de relire – sans vouloir abuser des étymologies) les questions religieuses aux grandes questions de sens qui taraudent les jeunes ou qui sont susceptibles d'un jour les solliciter. Ces propositions peuvent abriter des communautés de recherche et servir d'arrière-fond au débat philosophique ou théologique soulevé par la question.

Les lieux posés par Gesché, qui correspondent aux chapitres de l'ouvrage, sont les suivants : liberté, identité, imagination, espérance et destinée. Nous avons choisi d'unir liberté et pensée, identité et imagination, tandis que Gesché associe l'espérance à la sagesse et la destinée à l'héritage. Nous avons là quatre couples de concepts qui se répondent pour rendre habitables certains lieux du sens. À cette somme nous voudrions ajouter un dernier lieu, à partir duquel il semble indispensable aujourd'hui de travailler : le silence. Ces lieux peuvent être abordés philosophiquement par le questionnement, par l'ouverture à des pistes plus vastes et plus profondes à la fois. Mais il est tout aussi essentiel de les approcher théologiquement, par des « jeux de langage » bibliques, mystiques, littéraires qui tenteront d'élucider la question posée en un tel lieu¹⁷.

À ces lieux du sens peuvent s'articuler des attitudes pédagogiques qui viennent encourager la recherche sous des modalités diverses. Dans un autre ouvrage à l'origine de ce projet de thèse, Roebben a systématisé des aspects d'une éducation accomplie, que nous mettrons en relation avec les lieux de sens présentés ici. Nous pouvons mettre en dialogue ces lieux avec les attitudes de l'enseignant, pour proposer une approche globale du sens qui s'inscrive tant dans les mots et les thématiques du cours que dans l'humain qui vient l'animer. Chaque attitude peut être reliée plus

¹⁴ A. GESCHÉ, *Le sens*.

¹⁵ J.-F. GOSSELIN, « L'apologétique », p. 172.

¹⁶ *Ibid.*, p. 173.

¹⁷ Rappel de la citation de Roebben du précédent chapitre : B. ROEBBEN, *Theology Made in Dignity*, p. 84-85.

spécifiquement à un certain lieu, comme nous allons le thématiser plus loin, mais en définitive elle les traverse tous.

Roebben définit l'enseignant idéal comme *crispy* (croustillant), qui est capable de communiquer une éducation croustillante, « fraîche, résolue, positive, directe, stimulante et pleine de vie »¹⁸. L'acronyme « *crispy* » renvoie à une éducation qui se montre :

- **C**ontemplative, en laissant une place au silence ;
- **R**éceptive et ouverte à la situation de l'apprenant ;
- **I**maginative, qui aide les jeunes à imaginer leur histoire de vie, entraîne leur imagination morale et spirituelle, sans oublier d'y mettre de l'humour ;
- **S**ensée, en permettant de percevoir la différence et donc d'y ouvrir ;
- **P**assionnée, quand l'enseignant a le courage de ses convictions d'adulte¹⁹.

Les lieux relevés associés à ces attitudes pédagogiques pleines de sens sont comme les stations d'un pèlerinage qu'entreprendrait l'enseignant avec ses élèves, pour les mener à la margelle de leur propre puits. Roebben thématise cela comme apprentissage religieux nathical, une éducation sous forme de pèlerinage qui nous conduirait à notre propre narthex. S'opposant à une forme de tourisme spirituel qui consomme l'exotique pour jeter ensuite, qui traverse sans être touché, Roebben invite enseignant et élèves à se mettre en route, à penser le cours de religion comme un pèlerinage ouvert et contemplatif :

« On contemple, on s'ouvre aux surprises, on prend le temps de digérer calmement l'expérience [...] Voyager comme un pèlerin suppose la disposition à changer de perspective en cours de route, et les habiletés pour le faire [...] Voyager comme un pèlerin, c'est bien autre chose que d'être à la recherche de soi-même ou de s'oublier soi-même. Cela ressemble à une forme d'art : cela suppose de savoir s'arrêter et accorder une attention soutenue aux petites histoires des autres »²⁰.

C'est un chemin exigeant dans une société de l'immédiateté : pouvoir prendre le temps, se décentrer de soi, se mettre à l'écoute, se laisser toucher voire transformer par une conversation ou une découverte. Cette voie se situe dans une position intermédiaire entre donation et réception de sens. Pour Roebben, il faut prendre garde à ce que donner du sens ne conduise pas à se créer un sens à la carte, mais recevoir du sens renvoie à un temps où le sens était imposé. Le théologien flamand préfère parler d'une découverte du sens, où « dans les cours d'éducation religieuse, les jeunes acquerraient la capacité à relire la réalité d'un point de vue philosophique et religieux »²¹. Nous ajouterons : dans la conversation avec les pairs, avec l'enseignant,

¹⁸ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 63.

¹⁹ *Ibid.*, p. 62.

²⁰ B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage », p. 54-55.

²¹ *Ibid.*, p. 58. Pour faire le lien avec les communautés de recherche, cet extrait de la page suivante semble des plus pertinents : « Ce type d'apprentissage par la découverte ne fournit pas de

avec les pensées et religions qui nous ont précédés, où chaque découverte ferait partie de ces retournements intérieurs et secrets que susciterait le pèlerinage.

Mais pourquoi parler en sus d'éducation narthicale ? Parce que le pèlerinage nous conduit peu à peu à la lisière de cet espace sacré où les chemins de Dieu et de l'humain peuvent se rencontrer. La description suivante permet de mieux cerner la métaphore :

« Le Narthex est le vestibule de l'église. C'est le lieu où l'on rentre et l'on sort de l'église. C'est l'endroit où l'on se signe (purifie) chaque fois avec de l'eau consacrée. On rentre dans un espace sacré puis on le quitte pour retourner vers le monde. Le Narthex est sombre, la lumière vient du dehors et non de l'intérieur de l'église, quand les portes sont ouvertes. Ainsi, le Narthex est le lien entre intérieur et extérieur. Le passage qui conduit à l'extérieur est libre, c'est le monde humain. Le passage qui mène à l'intérieur est ouvert aussi, c'est le monde de Dieu et du divin. Tous deux se rejoignent et se croisent dans le Narthex »²².

L'éducation religieuse se donne pour défi de conduire les adolescents aux frontières où ils peuvent entrapercevoir le mystère. Ils connaissent des expériences-limites qui les introduisent à ces confins où le sens habituellement donné ou tenu pour acquis ne tient plus et doit se faire plus vaste : solitude, perte, difficultés, souffrance, décisions importantes, mais aussi joie, beauté, relations emplies d'amour, grandeur du monde et de l'humain²³. Les introduire à l'espace du narthex développe une familiarité avec ces questions mais leur montre aussi la possibilité d'élargir leur champ de vision, d'approfondir leur saisie de la vie.

Il est entendu qu'une telle orientation se fonde sur « une anthropologie positive qui considère l'être humain comme radicalement ouvert au mystère (du grec *musterion*) de l'existence »²⁴. En effet, ce modèle fait le lien entre le sacré de l'Église et le monde sécularisé, créant un espace sacré en dehors de l'Église prêt à être investi par l'enseignant pèlerin et les jeunes à sa suite. Ce dernier conduit les étudiants à découvrir de nouveaux sens à d'antiques textes, en les introduisant à la diversité des sens religieux et spirituels, tout en les initiant à des outils qui leur permettront de gérer cette diversité des sens et par la suite de pouvoir élucider leurs propres options de vie²⁵.

réponses définitives mais ouvre l'espace herméneutique dans lequel la recherche peut être transformée en une pratique riche de sens et pleinement satisfaisante ». Cet espace herméneutique serait celui de la pratique dialogique. Qui n'exclut pas que des réponses soient données par la suite.

²² Leo VAN DER TUIN, « The Netherlands. A Peculiar Religious Landscape », dans Hans-Georg ZIEBERTZ et William KAY (éds), *Youth in Europe II*, p. 137.

²³ Ces catégories sont les moments relevés par l'enquête du CRER dans lesquels les jeunes réfléchissent plus aisément au sens de la vie. D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 49.

²⁴ B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage », p. 63.

²⁵ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 117 et 124.

Chacun des lieux de sens, des stations de pèlerinage que nous allons découvrir à présent peut croiser les catégories que nous avons mises en place au troisième chapitre, ne serait-ce que d'un point de vue didactique. Du sens dans un langage plus spécifique qui traite de tel lieu au sens pour une vie concernée par ce lieu, au sens ultime auquel il renvoie, chaque domaine peut être parcouru en des sens (directions) multiples.

Lieux d'émergence du sens

Liberté et pensée

« Sans liberté, peut-on imaginer l'apparition du sens »²⁶ ? Voilà la question d'ouverture que nous soumet Gesché dans l'ouvrage qui nous concerne. Par conséquent, la liberté sera la première station de notre pèlerinage éducatif. Le théologien louvaniste rend d'abord hommage à la philosophie pour avoir tant pensé la liberté, comme conquête et émancipation, où l'homme se doit de devenir libre ; comme essence, car il appartient à la nature même de l'homme d'être libre ; mais aussi comme existence : nous conquérons notre essence, notre liberté, en existant²⁷. Ces catégories philosophiques peuvent être aisément mises en dialogue avec une vision de la liberté chrétienne comme création, que Gesché développe un peu plus loin. Tout d'abord, l'homme est créé libre : la liberté est dès l'origine incluse dans son essence ; mais sa liberté est aussi vocation, car il est appelé à être libre, appel qui invite à la conquête d'un germe, d'une particularité de son essence qui se doit d'être actualisée ; mais encore, la liberté lui est don, or « tout don est une tâche »²⁸. L'homme, créé créateur, a son destin en main et doit inventer sa liberté, faire advenir ce qu'il est pleinement en sculptant, modelant son existence.

Mais la liberté s'entend dans des sens qui relèvent plus spécifiquement de la théologie. En effet, le dessein le plus élevé de l'homme participe du dessein de Dieu, avec lequel il est invité à entrer en connivence. Il s'agit là d'une liberté de transcendance, qui conduit l'homme au-delà de l'humain. Néanmoins, et c'est là le cinquième point de la définition chrétienne de la liberté, la liberté humaine est accidentée, par une erreur datant des origines du monde mais non point présente en l'homme dès l'origine, accident qu'il nous importe de dépasser. Nous pourrions dire pour résumer que :

« L'homme, créé et demeurant créé libre par droit de naissance, de don et de vocation, doit simplement tenir compte d'un certain poids d'obstacles et de conditionnements. On pourrait parler ici d'une liberté sans cesse à libérer pour la maintenir en son droit et en son état véritables. D'une vérité de *libération*. L'homme, ici, *redevient* ce qu'il est »²⁹.

²⁶ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 17.

²⁷ *Ibid.*, p. 20.

²⁸ *Ibid.*, p. 21-23.

²⁹ *Ibid.*, p. 23.

L'accès à cette dimension de notre être n'est pas sans détours ni écueils, mais il reste une probabilité. La liberté est possible.

Rappelons à ce stade les étapes d'un passage antérieur de ce travail, qui traitent du sens ultime d'une vie et de trois lieux du christianisme, proposés par Ladrière pour le penser, qui viennent asseoir notre raisonnement : il s'agit de la liberté, de la création et de l'événement, que nous retrouvons intimement articulés chez le théologien louvaniste et qui servent d'assise à notre quête pédagogique de sens. La liberté liée au sens ultime d'une vie est liberté de répondre à un appel, cette thématique rejoignant celle de la liberté comme vocation. La création, second lieu de sens, est liée à la créativité, dans l'invention de notre liberté, comme nous venons de le voir avec Gesché, mais aussi de notre identité véritable, thème que nous investiguerons au point suivant. Précisons encore qu'insérer le monde dans l'ordre de la création fait apparaître l'intentionnalité des origines fruit d'une liberté, liberté qui s'inscrit dès lors au fondement de l'être de l'homme et qui implique une attitude éthique de responsabilité par rapport à ce don, une responsabilité réellement créatrice qui rejaillit dans notre rapport au monde et aux êtres qui le peuplent.

Enfin, citons l'événement, qui relève de l'imprévu, avec le *kairos* comme point de rencontre entre les dynamiques du cours naturel des choses, de l'ordre du cosmos (évitons le pléonasma, « cosmos » renvoyant ici au monde) et de l'action, de la liberté humaine. C'est une certaine réceptivité aux événements qui permet d'accueillir la révélation. En effet, « ce qui arrive est quelque chose qui arrive pour nous, mais nous devons être capables de le reconnaître et saisir ce qui nous est présenté. La liberté se situe à la rencontre d'un acte intérieur et d'une situation extérieure »³⁰.

La question qui nous taraude en tant qu'éducateurs est l'articulation de ces fondamentaux avec le travail du cours de religion. En effet, si Dieu nous est donné à penser et que le cours de religion revendique la possibilité de penser Dieu par le travail des questions de sens qui solliciteraient les élèves via l'axe de la liberté, quelles questions poser et quelle approche pour les éclairer ?

Notons tout d'abord que le lieu philosophique de la liberté est le penser par soi-même, qui demande le développement de l'esprit critique, le travail de nos pleines capacités, la mise en route de notre intelligence. Les chapitres précédents ont dressé un état des lieux d'un certain travail de construction et de transmission de la philosophie, sur lequel nous pouvons nous appuyer ici. Apprendre aux jeunes à penser par eux-mêmes leur permettra d'atteindre, peut-être, « ce noyau de liberté inexpugnable [qui] se situe dans la faculté de juger »³¹. Rappelons encore que lié au travail de la pensée se trouve un des critères fondamentaux de crédibilité d'une idée, qui est celui de la compréhension.

³⁰ J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 34-35.

³¹ P. HADOT, *Discours et mode de vie philosophique*, p. 191.

L'exercice d'une pensée qui recherche le vrai est gratuit, en opposition aux logiques utilitaires de ce siècle qui tenteraient d'asservir le vrai à l'utile, certes cause louable dans les sciences appliquées mais de moindre intérêt pour une quête de vérité élargie :

« La quête de la vérité entretient un rapport très précis avec la liberté humaine. C'est pourquoi, le choix de défendre la vérité au-delà de la simple utilité morale, exprime une vision anthropologique précise : l'homme est plus grand, plus libre et plus heureux s'il cherche à connaître gratuitement le monde et à le comprendre »³².

C'est là le cœur de la philosophie antique, où la contemplation du monde, interrogeant les êtres et les choses en profondeur, cherche l'accès à leur vérité selon la raison, se faisant la source du sens pour une vie pleinement humaine³³. Cependant cette vision est bien éloignée des modes de fonctionnement habituels d'une société hautement consommatrice, qui tend à prendre ce qui est donné sans trop de recul ni de réflexion. Ces tendances sont alimentées par le fait que nous sommes invités à poser des actes du quotidien en lien avec nos besoins fondamentaux : nous nourrir, nous vêtir, nous loger, qui nous entraînent à abstraire un objet de son contexte³⁴. Or, nous posons de tels actes tous les jours, et même de nombreuses fois par jour (une illustration en est le remplissage du caddie au supermarché). L'habitude vient insidieusement, s'étend à d'autres domaines de nos vies, ce qui nécessite un authentique effort de conscience pour parvenir à s'en extraire – ne serait-ce qu'une partie du temps. Un autre exemple en est la circulation de l'information sur internet ou dans les médias, où la forme a souvent priorité sur les contenus³⁵, ce qui à terme induit aussi des habitus, des modes de fonctionnement, la réceptivité à un certain type d'information plutôt qu'un autre : l'apparence et le sensationnalisme plutôt que le sens et le vrai. Le phénomène récent des « fake news » est une illustration de ces dérives, mais aussi d'un manque de recul et d'esprit critique de la part du citoyen.

Une tentation du consumérisme que nous avons également examinée plus haut est de céder aux sirènes du marché qui nous vendent des mythes qui peuvent aisément remplacer nos propres récits de sens, parce que plus chatoyants, plus imagés, plus globalisants. Nous avons vu l'impact des marques et des fables qu'elles véhiculent sur la psyché adolescente qui nous alerte sur ce biais de nos sociétés. La privation de

³² Chantal DELSOL, *Les pierres d'angle. À quoi tenons-nous ?*, Paris, Cerf, 2014, p. 192.

³³ « Il s'agit d'une tradition constante dans la philosophie antique : ce qui donne sens et valeur à la vie humaine, c'est la contemplation de la Nature, et c'est grâce à cette contemplation que chaque jour est une fête pour l'homme de bien ». P. HADOT, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, p. 320.

³⁴ Miller appelle cela le processus de marchandisation : par exemple, la viande au supermarché est détachée de l'image mentale d'un animal qui a souffert et qui est mort pour nous nourrir ; le vêtement proposé par la boutique de mode est abstrait du contexte sud-asiatique de misère et d'exploitation qui nous permet de l'acquérir à bas prix, de l'eau virtuelle utilisée à la fabrication et au transport, etc. Nul vendeur ne nous en informe, l'objet parle pour lui-même. Et finalement en dit très peu. V. MILLER, « Consuming Religion », p. 14.

³⁵ L. BOEVE, « Consumer Culture and Christian Faith in a Post-Secular Europe », p. 117.

liberté y est intimement liée au fait de ne pas penser par soi-même une histoire qui soit tout à fait personnelle.

Néanmoins, les modes du consumérisme s'accompagnent d'une certaine forme d'individualisation, en ce sens que chacun est jugé apte à se construire sa propre histoire personnelle en sélectionnant les éléments de la culture qui lui conviennent ou qu'il a aisément à disposition, manifestant un degré d'indépendance certain dans ses décisions et ses modes de vie. Ceci ne signifie pas l'abandon d'anciens modes et d'antiques valeurs, mais qu'à présent leur adoption est le fruit d'un choix³⁶. Les armes d'une emprise des marchés peuvent ainsi être retournées contre eux, en ce sens qu'une éducation bien menée pourrait rendre sa dignité à l'animal rationnel et contemplatif qui les a mis en place, en l'entraînant à un usage rationnel et raisonné de ses capacités qui le rendront susceptible de faire les bons choix, plutôt que des « choix » aléatoires ou arbitraires. En effet, très souvent,

« Nous voulons entrer dans nos vies comme dans un supermarché : aussi indéterminés, aussi indifférents, pour garder ouvertes toutes les options et n'être plus guidés que par nos seules envies. Rien ne doit pouvoir précéder notre prise de décision, et en menacer le caractère strictement personnel »³⁷.

Mais c'est là confondre désir et raison, impulsion et prise de décision, multiplication des possibilités qui s'offrent à soi et aptitude à pouvoir poser un choix. La liberté se comprendrait comme une liberté absolue qui nous impose de ne penser qu'à partir de rien. Or supprimer toute référence dans le domaine de la pensée conduirait à laisser libre court aux voix des grandes histoires des marchés qui se sont insidieusement imprimées en nous, si discrètement que nous pourrions les prendre pour nôtres. Seuls l'usage de l'entendement et la pratique du jugement permettent de les tenir à distance. À l'animal rationnel tapi au fond de notre conscience, nous pourrions dire alors :

« Ose penser ! Cette exhortation condense le poids et le pouvoir de la liberté qui se rattache inévitablement à une certaine idée de la philosophie comme pratique critique, source de transformation et d'émancipation individuelle et collective susceptible dans une certaine mesure de changer le monde par la façon de la regarder et la lecture des opportunités de liberté qu'on y découvre »³⁸.

Les pratiques dialogiques de la philosophie sont une invitation à éprouver la liberté, non pas une liberté capricieuse et sans direction (donc dénuée de sens), mais une liberté qui se construit en se vivant, tout en tenant compte de la liberté des autres partenaires de la communauté de recherche. C'est une liberté respectueuse de celle d'autrui qui peut se déployer dans le champ sécurisé de la salle de classe sous le regard bienveillant de l'enseignant. Cette liberté surgit des profondeurs de l'être et

³⁶ L. BOEVE, « Consumer Culture and Christian Faith in a Post-Secular Europe », p. 112-113.

³⁷ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 159.

³⁸ Marina SANTI, « Pour une philosophie inclusive », dans M.-P. GROSJEAN (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, p. 132.

s'accomplit dans une forme de sagesse. En effet, « le sage prend conscience de lui-même, comme d'un moi qui peut, par son pouvoir sur ses jugements, en les dirigeant ou en les suspendant, assurer sa parfaite liberté intérieure et son indépendance à l'égard de toute chose »³⁹. Sa lucidité alliée à une forme d'équanimité lui assure un pouvoir réel sur ses décisions. Idéal d'une vie accomplie, la sagesse est un horizon que l'enseignant peut indiquer à ses élèves, en leur permettant l'exercice de leurs facultés critiques et morales les plus hautes, qui les accompagneront ensuite dans leur quête de liberté.

En effet, c'est par l'exercice que peu à peu se développe une pensée libre, qui apprend à tenir compte de la pensée d'autrui, dont la dignité est respectée. La liberté, qui tient compte de tous, est une liberté éthique et responsable. Le travail d'une communauté de recherche permet à ses membres d'intérioriser ces notions et comportements :

« Lorsque nous formons une microsociété du type de celles qui sont construites en CRP, nous nous engageons d'emblée dans des rapports humains qui appellent une certaine forme de justice, et si le dialogue représente la structure de ce rapport, c'est parce qu'il permet à chacun d'aller vers l'autre dans une attitude de respect, de considération, d'équité, voire d'empathie »⁴⁰.

Une certaine habitude de ces rapports s'installe avec le temps, au fil de la pratique, qui permet au jeune d'acquérir ces attitudes en même temps que de se former à la pensée critique.

De même, l'étude est propice au développement de la liberté. En effet, la liberté ne se produit pas à partir de rien ou de la confusion, elle est fruit d'une médiation et d'un travail acharné. François-Xavier Bellamy reprend à ce propos l'exemple aristotélicien du musicien : c'est par le travail patient des gammes et la transmission d'un maître, par les heures de répétition et l'exercice de partitions composées par autrui que le musicien peu à peu parviendra à se créer son propre style⁴¹. De même dans le domaine de la pensée : c'est par une confrontation avec les plus grands penseurs, les plus grands sages, par la monstration de repères stables que le jeune parviendra à s'émanciper, à prendre conscience de toute la gamme des possibilités qui s'offrent à lui. C'est ainsi que nous démontrerons notre considération d'éducateur au jeune dont nous avons la charge. Il s'agit de :

« L'aimer assez pour lui transmettre les savoirs, les frontières, les dits et les interdits qui lui montrent que nous tenons tant à sa propre liberté. En effet, cette autorité qui lui offre des repères aujourd'hui le fait échapper pour la vie à l'immédiateté de l'instinct et le prépare ainsi à devenir lui-même adulte. Il faut ces distances, ces distinctions que transmet la culture pour sortir du chaos de l'impulsion et créer l'espace d'une authentique autonomie »⁴².

³⁹ P. HADOT, *Qu'est-ce que la philosophie antique*, p. 339.

⁴⁰ M. GAGNON, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », p. 220-221.

⁴¹ F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 178-179.

⁴² *Ibid.*, p. 186.

La tradition théologique, comme la philosophie, de par son immense bagage, est porteuse de ce pouvoir libérateur, avec des atouts qui poussent la quête de sens encore plus loin : par l'exploration de certaines idées-limite de la pensée ou par l'appel à un dépassement de l'immanence. Nous avons vu que Gesché définit la liberté comme invention et création⁴³, qui sont les terrains privilégiés du déploiement de la pensée. Alors comment penser Dieu de façon créative dans ce siècle où règne la plus grande confusion sur son absence, son retrait ou son omnipotence ; et comment penser la liberté humaine et ses limitations face à Dieu, mais aussi face aux obstacles qui l'entravent mais qui peuvent être surmontés ? Point de fusion entre créateur et créature, car « la vraie transcendance n'est-elle pas celle qui respecte l'autre ? qui est assez grande pour ne pas trouver insupportable d'avoir en face d'elle une autre liberté, une autre transcendance »⁴⁴ ? C'est de ce Dieu-là qu'il importe de donner le goût aux élèves.

En effet, bien penser la transcendance divine et la liberté qu'elle promet, jusqu'à celle-là même de penser Dieu, ouvre à une liberté éthique, une responsabilité qui ne relève pas d'un aride devoir-être, mais qui se veut réponse, capacité : « Un "je peux", "je suis capable", indique mieux et plus sereinement qu'il y va de la nature même de ma liberté »⁴⁵, révélée dans la rencontre avec autrui. Dieu-Autrui nous laisse libre de répondre à son appel⁴⁶, fondant dans cette relation toute rencontre ultérieure, image de la rencontre fondatrice où la liberté est « droit de naissance »⁴⁷.

Un lieu fondamental du dévoilement de la liberté par la religion est l'ouverture à un irrationnel de fondation. Même si la liberté est hautement rationnelle et se réclame des plus hautes sphères de la pensée, il existe un antérieur à la raison qui nous invite à la dépasser. C'est là le lieu du narthex, la margelle de notre propre puits. En réalité, la liberté a pour tâche d'introduire de la nouveauté dans le monde, par des gestes, des paroles, par la volonté, initiant un événement qui échappe à l'enchaînement prévu des causes et des effets. Dès lors, « la tâche suprême de la raison est de fournir l'inconditionné qui fonde le système des conditions »⁴⁸, acte d'une volonté libre à laquelle il appartient de reconnaître son origine fondatrice.

« Dieu, Principe sans principe, crée le monde "*in principio*", "en état de principe", c'est-à-dire de liberté, d'invention, de génialité. Il a préposé à sa création un être libre, son lieu-tenant, ayant à son tour pouvoir d'agir inaugurateur (il est créé, certes, mais crée créateur). Sa liberté n'est pas simplement celle du choix entre deux choses

⁴³ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 19.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 28.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁶ « Dieu, dans la tradition judéo-chrétienne, ne s'impose pas, il se propose ». A. GESCHÉ, « Le christianisme comme athéisme suspensif », p. 204.

⁴⁷ A. GESCHÉ, *Dieu*, p. 92.

⁴⁸ Jean LADRIÈRE, « Déterminisme et liberté. Nouvelle position d'un ancien problème : le modèle de Popper », dans *Revue théologique de Louvain* 65 (1967), p. 470.

existantes, mais aussi celle de la création et de l'invention de choses nouvelles et inédites, et qu'elle fait advenir »⁴⁹.

Ce sont là les images que l'élève pourra voir miroiter au fond du puits : une capacité d'invention, d'inspiration, d'imagination qui donneront des formes inédites à sa liberté et à l'exercice de sa propre histoire. La liberté est une valeur hautement revendiquée par les élèves interrogés par l'enquête du CRER, qu'ils associent à l'autonomie⁵⁰. Élargir la liberté à des dépassements ultimes, à une aventure aux frontières de ce qui est pensable devrait répondre au désir fou qu'ils en ont.

L'attitude pédagogique la plus appropriée au dévoilement de la liberté est une forme de réceptivité qui permet à l'enseignant d'accueillir la liberté des élèves, de percevoir leur désir et d'y répondre : décoder le monde, dépasser l'immanence, introduire à des horizons de sens plus vastes et aux richesses de la culture, appeler à rejoindre ce centre de créativité en soi, proposer des clés de liberté. Il s'agit d'être sensible au potentiel de chaque élève et de l'encourager à le développer, d'être à l'écoute de ce qui n'est pas dit ou seulement murmuré, de suggérer à son tour sans imposer, sans prendre toute la place. C'est une attitude qui implique, pour le professeur, d'être capable de recevoir avant de donner, de pouvoir se mettre en retrait, soi-même, ses propositions, sa matière, pour saisir ce qui convient le mieux à chaque classe, chaque situation.

L'enseignant est ainsi réceptif à l'histoire et à l'enracinement de chaque élève, à ce que cette histoire lui dit et comment elle appelle à s'enrichir, à se déployer, à devenir plus libre, plus humaine. Ayant compris ce que réclame la liberté naissante du jeune, il lui offre un terrain pour s'épanouir et faire ses armes, mais aussi un bagage qui lui permettra plus tard de faire des choix raisonnés, qui alimentera son histoire personnelle en modèles inspirants ou en chemins généreux à parcourir. La liberté n'est pas indéterminée. Elle a besoin d'un ancrage fort qui lui permette de s'élancer jusqu'aux étoiles. Elle nécessite une identité stable, équilibrée, enracinée, faute de quoi elle risque de flotter misérablement entre des mondes qui jamais ne seront réellement nôtres. C'est pourquoi l'enracinement et l'élan, l'identité et l'imagination, habiteront la seconde station de notre pèlerinage éducatif.

Identité et imagination

Qui est donc celui qui se revendiquerait de la liberté ? La question que pose l'identité est telle : « Qui suis-je ? Ai-je du sens ? »⁵¹ Gesché définit l'identité comme affirmation

⁴⁹ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 45.

⁵⁰ « Autonomie et liberté sont certainement des éléments qui permettent d'atteindre une forme de plénitude, et 105 réponses tournent autour de ce thème. La liberté vaut par elle-même comme lieu de sens, en précisant qu'elle ne doit pas nuire à autrui. On veut poser ses propres choix, en prendre la responsabilité et veiller à ce qu'ils soient en accord avec ce que nous sommes, mais il faut aussi pouvoir les remettre en question ». D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 63.

⁵¹ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 17.

de soi devant une altérité, dont la plus haute est celle qui met l'humain face à son Dieu. Mais pour cela, il faut effectivement savoir où l'on se situe et que l'élève soit en mesure de défendre une position avec laquelle il soit au clair, devant les autres ou en son for intérieur, faute de quoi il serait bien en peine d'affirmer ou de revendiquer quoi que ce soit.

Gesché distingue les deux lieux de l'identité et de l'imagination dans son ouvrage, que nous avons fait le choix de rassembler ici. En effet, l'identité, en lien avec l'histoire que nous élaborons et réinterprétons sans cesse, se nourrit des profondeurs de notre imagination. L'imaginaire comme source où nous renouvelons le sens est « cet espace dans lequel il nous est possible de créer, d'inventer »⁵², cette indispensable faculté à penser l'avenir. Elle nous permet de voir les choses sous un angle différent, d'anticiper, de prendre des décisions en explorant les issues possibles pour conduire à une transformation, mais aussi d'entrevoir la liberté, de relire notre passé et ce faisant d'écrire notre propre mythe⁵³, d'envisager une destinée et d'ouvrir la porte à l'espérance quand tout autour de soi semble sans issue, pour penser le monde de demain. Le premier lieu, l'identité, offre l'ancrage nécessaire qui autorise le second, la prise de risque, la créativité. Sans racines on flotte, on ne saisit rien, l'on n'a pas non plus de point d'appui d'où s'élancer.

Rappelons ici l'importance de la distinction relevée au troisième chapitre entre *history* et *story*, le premier terme renvoyant à des faits relatés objectivement tandis que le second fait référence au récit tel qu'il est raconté, avec le sens que l'on y dépose et qui n'y était peut-être pas à l'origine. D'ailleurs, « n'est-ce pas la *Story*, l'histoire inventée (conte de fée, etc.) qui permet, et permet seule, à l'enfant d'entrer un jour dans l'histoire réelle sans s'y casser »⁵⁴ ? Mais la *story* renvoie également à notre histoire de vie, fécondant notre *history* et travaillant à la construction de notre identité narrative, y entremêlant histoire « objective » et vie du sens de façon créative, pour tisser un récit cohérent, porteur de nos valeurs, intégrant toutes les dimensions de notre personnalité.

L'identité morale, et par extension l'identité religieuse, consiste à ancrer la morale dans un projet de vie qui permet d'intégrer nos idéaux à notre identité narrative et de trouver un certain équilibre pour ne pas être écrasé par la tragédie humaine et son cortège de souffrances. Les adolescents ont besoin d'un terrain de jeu mental (*mental*

⁵² A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 144.

⁵³ « La chasse ne prend sa dimension d'expérience consciente et véritablement humaine que lorsqu'elle est évoquée en paroles et en actes autour du feu de camp. Sur le moment, l'attention est mobilisée par les détails pratiques et par la tension liés à l'incertitude. Ce n'est que plus tard que les détails donnent corps à une histoire et se fondent en un tout habité de sens ». Plus loin, Dewey explique que c'est par l'imagination que se fonde la mémoire et ce qui alimente nos souvenirs, cette façon de raconter l'expérience qui lui donne les accents de notre subjectivité et de réécrire la réalité. John DEWEY, *Reconstruction en philosophie* (Folio Essais), Paris, Gallimard, 2014 [1920], p. 60-61.

⁵⁴ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 150.

playground)⁵⁵, mis en place par les adultes, où ils peuvent tenter de se comprendre eux-mêmes⁵⁶.

Une éducation-pèlerinage favorise le travail de l'identité narrative par un processus qui réclame du temps. En effet, « l'éducation religieuse aide les élèves à développer leur propre identité. Cela veut dire que l'objectif pédagogique de l'éducation religieuse n'est pas l'orthodoxie, mais la foi personnelle »⁵⁷, une foi qui appartient pleinement au jeune et qu'il peut revendiquer sienne. Ajoutons qu'en contexte pluraliste, cette foi personnelle dépasse le cadre de la foi chrétienne : c'est la foi en soi, en autrui, en Dieu, en l'avenir. Mais le travail de l'identité doit pouvoir aussi renforcer la foi islamique du jeune musulman, la confiance en soi et en l'univers du jeune athée, la bienveillance du jeune agnostique qui lui permet de s'épanouir plus encore.

La transmission est constitutive du processus de formation de l'identité : ce qui nous fonde est d'abord extérieur à nous. Gesché nous démontre cela par le bel exemple d'Ulysse en Ithaque, qui à la question de ses origines répond, « en s'annonçant, non à partir de lui-même, mais à partir d'autrui : par son nom, qu'il a reçu d'un autre ; en disant le peuple dont il tient appartenance ; sa ville, où par l'autorité d'autres il fut reçu citoyen ; en invoquant sa race, dans laquelle il est né sans l'avoir voulu »⁵⁸. L'altérité est originaire et nous permet de nous enraciner. De là l'importance d'une transmission bien pensée, qui permet au jeune de nourrir ce processus d'ancrage, et plus particulièrement les aspects liés à sa vie spirituelle ou religieuse. Néanmoins, il appartient à l'enseignant de rester vigilant et de ne jamais tomber dans le piège qui consisterait à vouloir susciter une identité religieuse, quelle qu'elle soit d'ailleurs, chez ses élèves quand elle est absente, car « les traditions religieuses ne fonctionnent pas seulement comme des "fournisseurs d'identité". Elles sont plutôt des sources de sagesse qui désaltèrent l'âme »⁵⁹.

Un acte de transmission doté d'efficacité se fait révélateur. Soudain, quelque chose dont on ignore l'existence prend forme et se déploie devant soi. Les grands textes des traditions religieuses et de sagesse ont cette capacité amplifiée à susciter l'étonnement et à révéler des couches de notre être.

⁵⁵ Ce paragraphe est inspiré par B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 50-51.

⁵⁶ Le terrain d'expérimentation mental de Roebben pourrait correspondre à ce que Sharp exprime au sujet de la communauté de recherche, sur laquelle nous reviendrons plus loin : « C'est un lieu bienveillant et imaginaire où l'on peut se sentir libre de raconter sa propre histoire, d'écouter soigneusement celle des autres, d'apprendre comment être à l'écoute des gens très différents de soi-même ». Ann Margaret SHARP, « À la rencontre de l'autre. Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche », dans M.-P. GROSJEAN (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman*, p. 27.

⁵⁷ Robert METTE, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? Discussions actuelles à propos du cours de religion dans les écoles allemandes », dans *Lumen Vitae* 57 (2002), p. 297.

⁵⁸ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 55.

⁵⁹ B. ROEBBEN, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage », p. 62.

« Quand donc un texte, quel qu'il soit, est-il "révélé" ? Lorsqu'il est et parce qu'il est *révélant*, lorsque et parce qu'il me révèle et me découvre à moi-même »⁶⁰. C'est ce qui survient quand nous sommes confrontés à une œuvre littéraire de génie, à un écrit philosophique, à un texte religieux. Mais pour cela, il faut mettre les élèves en contact avec de tels textes. Quelque chose qui était caché soudain apparaît à la conscience et dans ce processus de découverte, le jeune voit que ce qui est là écrit peut se relier avec sa propre vie. Et même, parfois, ce n'est pas le texte ou le récit lui-même qui le marquera mais le souvenir diffus d'une expression croisée au détour d'un paragraphe qui ajoutera des couches supplémentaires de sens au monde perçu. Comme l'illustre admirablement Jacqueline de Romilly,

« Pour l'homme cultivé, autour de chaque sensation, existe comme une constellation de souvenirs, littéraires ou autres, qui la prolongent. Il va descendre à la mer tout à l'heure : peut-être verra-t-il mieux la succession inlassable des vagues parce qu'un jour il aura été frappé par l'expression de Valéry : "la mer toujours recommencée" ; il n'aura pas besoin d'y penser, il aura été alerté et éveillé à la sensation ; ou bien il regardera le miroitement de l'eau dans le soleil et il le verra d'autant mieux qu'un jour il a été sensible à la formule d'Eschyle parlant du sourire innombrable de la vague marine ; ou bien, toujours sans y penser, il aura à l'égard du vert sombre des vagues qui creusent et à l'égard de la houle cette admiration mêlée de frayeur qu'il a éprouvée un jour en lisant les romans d'Henri Queffélec »⁶¹.

En même temps que de tels textes viennent renforcer notre identité en y semant des perles du sens, ils sollicitent l'imagination des jeunes, les encouragent à conduire plus loin le mouvement. Nous invitons le lecteur à revenir à la citation ci-dessus et à convoquer en sa mémoire les images qui s'y sont présentées à la lecture de l'extrait. Par ces quelques lignes, de Valéry à Queffélec, la philologue a fait éclore des couleurs, des sensations, des intensités qui viennent éveiller d'autres souvenirs, d'autres couleurs. Ces images, ces impressions surgissent sans que la raison ne les commande.

L'imagination se nourrit de nos expériences et de nos affects, de l'imaginaire transmis par la tradition et la culture dans lesquelles on s'enracine, mais aussi de la rencontre avec d'autres traditions et cultures, qui provoquent d'autres expériences, de nouvelles émotions que nous pourrions intégrer et faire nôtres. Par conséquent,

« De quoi les adolescents ont-ils besoin, autant, et même plus, que de boire et de manger ? Ils ont besoin d'imaginaire et de symbolique – d'imaginaire, c'est-à-dire de récits, d'histoires ; de symbolique, autrement dit de sens, de réflexivité. La culture dans laquelle ils baignent déploie un imaginaire et une symbolique excessivement pauvres,

⁶⁰ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 155.

⁶¹ J. DE ROMILLY, *Le Trésor des savoirs oubliés*, p. 102-103.

d'où l'importance de les mettre en contact avec des œuvres où l'imaginaire et le symbolique sont autrement complexes »⁶².

En effet, l'altérité peut être aliénante, de par sa pauvreté ou ses mensonges. Dans la Genèse, le serpent illustre bien la figure d'une telle altérité, non respectueuse de l'identité, car il fait naître en Ève un désir qui ne lui appartient pas. Or, « là se trouve peut-être toute l'essence du péché, instiller en autrui un désir qui n'est pas le sien, qui ne le constitue pas mais l'aliène, l'enlève à lui-même »⁶³. Notre siècle est pétri de ces histoires qui n'en sont pas, de ces mythes du garçon branché et de la princesse éblouissante, calques sans relief que l'industrie des marques, des médias et des loisirs propose à la jeunesse, l'inondant de ces informations. Voilà le pôle obscur de l'altérité, qui emprisonne insidieusement celui qui en écoute les sirènes dans un « mauvais et redoutable imaginaire »⁶⁴, tant il imprègne la culture des temps. Mais l'enseignant peut proposer un pôle lumineux, qui serait comme l'autre extrême d'un axe de l'altérité qui conduirait de l'enfermement à la liberté : l'idée de Dieu, tellement plus riche de sens, non pas « altérité d'éloignement et de solitude, mais altérité de communion, dès lors qu'on parle d'un Dieu de trinité (un Dieu non clos par rapport à lui-même) et d'incarnation (un Dieu non clos par rapport à nous) »⁶⁵.

L'école peut inviter les jeunes à une expérience de pensée, qui les met au défi de relire leur histoire de vie à l'aune d'autres repères. Les histoires de la Bible sont idéales en ce sens : parfois elles se font reflet de notre vécu, ailleurs elles en prennent le contrepoint, renforçant la dimension anthropologique des apprentissages : l'expérience de l'élève est prise au sérieux (le confirmant ainsi dans son humanité), la démarche est rationnelle (elle vient servir un projet de vie) et critique (invitant à écrire sa propre histoire contre l'hégémonie des histoires uniformes des marchés)⁶⁶. Cependant, de nombreux élèves sont rebutés de prime abord à l'idée de passer par le texte biblique, aussi il importe de renouveler cette relation : les aider à comprendre le monde comme création et les implications que d'être créé créateur, faire résonner les lieux du sens que nous parcourons dans ce chapitre et logés au cœur des textes

⁶² A. FINKIELKRAUT (éd.), *La querelle de l'école*, p. 27. Crawford et Rossiter confirment : dans une industrie des mass-médias dominée par l'image, l'imagination a peu de place, car on pense pour nous ; ce qui permet d'instiller subtilement dans l'esprit du jeune des désirs qui orienteront son pouvoir d'achat. M. CRAWFORD et G. ROSSITER, *Reasons for Living*, p. 36.

⁶³ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 56.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 144 : « Le mauvais imaginaire est celui qui nous installe dans un monde déréifié, en coupure totale d'avec le réel, mode schizophrénique et pathologique, aliéné et aliénant, qui installe le réel dans l'irréel, dans les fantasmagories, sans plus aucun contact avec le réel et son principe de réalité ». Ici nous pourrions dire que c'est de nous faire entrer dans une histoire qui n'est fondamentalement pas nôtre, qui a été pensée par les marchés, qui veut nous convaincre que nous devrions être celui ou celle que nous ne sommes pas.

⁶⁵ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 67.

⁶⁶ Pour le « détour mental » esquissé ici, dont, l'expression est reprise à Ricœur, et sur la dimension anthropologique de l'apprentissage, voir B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 172-173.

bibliques, attiser leur curiosité ou susciter leur imagination devant l'insolite mêlé au familier sont sans doute des clés qui peuvent éveiller leur intérêt.

La communauté de recherche, qu'elle soit philosophique, théologique ou biblique (se mobilisant autour du texte biblique – autre façon de l'approprier), travaille de même à renforcer le sentiment d'une identité propre, en encourageant le jeune à exprimer ses idées sous forme d'hypothèses, à les mettre au risque de la parole de l'autre, et peu à peu, par une confiance acquise en son propre pouvoir de pensée qui le renforce et lui permet de se dessaisir plus aisément d'idées ou de croyances peu fondées, ou même néfastes. En effet, d'une personne au sentiment fort d'enracinement, nous pourrions dire ceci :

« La relation que la personne entretient avec elle-même est suffisamment positive et lucide pour que ses décisions, ses choix, ses manières de vivre soient vraiment siens. Cette solidité intérieure est suffisante pour garder la personne ouverte face aux situations nouvelles et au changement dont elle ne voit pas que le côté menaçant propre à tout ce qui est inconnu. Cette relation positive à soi-même, qui a la couleur de la confiance, permet à la personne d'être facilement en communication avec d'autres personnes ou d'autres façons d'être, dans une attitude de dialogue capable de risquer une certaine confrontation »⁶⁷.

Mais l'action de la communauté de recherche développe pareillement l'imagination, et tout d'abord via le troisième type de pensée revendiqué par les pratiques dialogiques, intrinsèquement lié à l'imagination et qui est à mettre en lien avec une fonction bien particulière de la langue, décrite ici par Ladrière :

« Le langage possède une force poétique capable d'évoquer l'inconnu et de le rendre d'une certaine manière présent. L'usage poétique (au sens étymologique dérivé de ποιῆν : faire, créer) du langage restitue celui-ci à sa valeur originare qui est de susciter les choses en les nommant. Il ne s'agit plus ici de représentation, mais d'évocation, au sens le plus fort du terme : le langage appelle la réalité qu'il décrit et ainsi rend visible, dans le cercle purement intelligible de la parole, ce dont ni les sens ni le sentiment, ni même la pensée conceptuelle ne peuvent avoir l'appréhension »⁶⁸.

Il s'agit de la pensée créative, dont l'apex est à situer dans la traduction symbolique d'une réalité qui nous dépasse. Lipman ne la situe pas forcément à ce niveau d'excellence, mais il importe néanmoins de relever celui-ci et d'insister sur sa visée dans un cours de religion, car il semble que ce soit là une des voies par laquelle la théologie prolonge et va au-delà de la philosophie, en proposant une pensée sur les confins et en ouvrant à la possibilité d'un mystère que la raison doit se résoudre à ne pouvoir cerner. Rappelons en outre que le contact avec d'autres religions ou spiritualités, que ce soit par le texte débattu ou en dialogue avec des jeunes d'autres confessions sur une question religieuse peut attiser la curiosité religieuse du jeune, en

⁶⁷ P.-A. GIGUÈRE, p. 82.

⁶⁸ J. LADRIÈRE, *L'articulation du sens II*, p. 72.

lui dévoilant d'autres façons de penser l'énigme, mais aussi l'encourager à interroger ses propres croyances (identité) sans l'acculer et l'obliger à les mettre en débat tout en « créant de nouvelles banlieues du sens »⁶⁹.

La pensée vigilante ou attentive, profondément empathique, va également de pair avec l'imagination, qui nourrit notre capacité à ressentir selon le point de vue d'un autre, à se mettre à sa place, à envisager son monde dans toute la palette de ses nuances : « le jugement final n'est pas fait en imaginant ce que "les gens" pourraient dire, mais en entraînant sa propre imagination à entrer dans l'univers d'autrui, à ouvrir son esprit à la manière dont le monde est envisagé à partir d'autres perspectives »⁷⁰. C'est, au-delà d'une capacité à comprendre la perspective d'autrui, un pouvoir à ressentir comme lui et à s'en faire plus proche.

Le travail de l'identité et de l'imagination est à mettre en lien avec le critère de crédibilité décrit par Gosselin qui est la capacité humanisante du discours⁷¹ : ce que l'élève apprend lui permet-il non seulement de justifier des convictions rationnelles mais de s'engager plus pleinement dans ce qui le fait vivre, motivant d'une assise ferme ses décisions existentielles, pour une vie authentique ? Une inspection de ces lieux du sens le conduit à oser se rêver différent, à s'aventurer sur des chemins qui l'éloignent des grandes histoires des marchés pour le conduire au narthex de son temple le plus intime, à écrire l'histoire de son propre mythe. Comme l'exprime cet élève, ce qui fait sens pour lui, « c'est d'accomplir son plus grand rêve, c'est quand après la mort on se souvient de nous. Les gens parlent de nous comme d'un héros, et seulement après ça, on est devenu quelqu'un »⁷². Ou cet autre, très touchant lui aussi, qui a un sens aigu de l'identité narrative et de l'écriture de son propre mythe :

« Pour moi, qu'on se souvienne de moi plus tard et que ma vie soit une histoire, ou une part d'une histoire. Prenez un personnage de série, ou de film, ou de livre, un personnage classe, qui sort de l'ordinaire, qui attire l'intérêt voire l'admiration, même s'il doit mourir. Je veux être ce type »⁷³.

L'éducation ici se fait imaginative et l'attitude pédagogique qu'il convient d'adopter est un grand dévouement à l'histoire même de chaque jeune et le déploiement de toutes les ressources dont l'enseignant dispose pour développer l'imagination narrative de ses élèves. Il nous semble néanmoins que pour cela, l'enseignant doit avoir lui-même investigué sa propre histoire et fait preuve de créativité dans son élaboration, pour

⁶⁹ « *To create new suburbs of meaning* », J. IPGRAVE, « *My God and Other People's God* », p. 68. Ceci d'après un parallèle entre la théologie des enfants et Wittgenstein sur le langage, qui en soi est complet mais qui néanmoins est continuellement ouvert à de nouveaux développements dans les « banlieues de notre langage » (*suburbs of our language*).

⁷⁰ A. M. SHARP, « À la rencontre de l'autre », p. 24.

⁷¹ J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 71.

⁷² D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 65.

⁷³ *Ibid.*, p. 65.

pouvoir prétendre à éclairer le chemin des jeunes dont il a la charge vers la margelle de leur propre puits.

Espérance et sagesse

S'il nous fallait justifier de l'importance de Dieu pour penser, les mots qui suivent nous montrent à quel point l'altérité du temps, l'altérité de l'homme, sont nécessaires pour ouvrir à un espace d'espérance.

« Aussi longtemps que subsiste la pensée d'une signification éternelle de l'existence personnelle, le présent est lourd d'une promesse, une promesse d'éternité, il est nourri d'une mémoire et animé d'une espérance ; le temps de la vie est rempli de l'engagement plénier de la foi. Quand Dieu se retire et que s'estompe l'ombre de l'éternité, le présent perd son épaisseur et le temps son orientation. Demeurent certes des valeurs telles l'égalité, la solidarité, la justice, mais des valeurs privées de signification transcendante, et donc des valeurs à géométrie variable et au cours fluctuant, au gré des indignations et des bons sentiments, sans racines ni horizon défini »⁷⁴.

Il arrive trop souvent qu'au cours de religion, les enseignants réduisent leur approche du christianisme à des valeurs dont il n'a pas l'apanage et qui appartiennent au patrimoine commun de l'humanité, tout simplement parce qu'ils se sentent moins à l'aise avec le cœur de la Bonne Nouvelle. Mais alors il devient facile dans le chef des élèves de simplement embrasser ces valeurs et de ne point considérer le christianisme lui-même, dont ils sont en peine de discerner l'apport. Éluder l'annonce de l'espérance est également problématique car l'horizon du sens s'en retrouve rétréci. Or, il semble que plus que jamais, dans le contexte de nos sociétés, parfois taxé d'apocalyptique par une presse pessimiste, nous ayons soif d'espérance. Ou tout simplement de perspectives.

Voilà pourquoi deux points majeurs nous retiendront ici, à la suite de Gesché et de notre analyse d'un contexte perçu comme inquiétant par de nombreux jeunes : l'urgence de ranimer l'espoir et l'espérance – les deux ne sont pas synonymes, même si l'anglais les a réunis sous un même vocable – et la nécessité de dialoguer, pour ce faire, avec ce que Gesché nomme si justement le paganisme, ou les sagesse non chrétiennes, grecques à l'époque, grecques encore aujourd'hui dans l'étude de ces courants antiques, « miracle grec »⁷⁵ à l'origine de notre civilisation qui, offrant un autrui au christianisme naissant, a permis à celui-ci de ne pas s'enfermer sur lui-même. Bien entendu, nous élargirons ici l'acceptation de sagesse jusqu'à comprendre les

⁷⁴ Benoît BOURGINE, « La problématique », dans Benoît BOURGINE, Joseph FAMERÉE et Paul SCOLAS (éds), *Intempestive éternité* (Intellection 25), Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/L'Harmattan, 2015, p. 13. Précisons que, la valeur devenue creuse, nous pouvons y mettre ce que nous voulons et embrasser des sens contradictoires, comme la tolérance et l'ouverture dont il faudrait faire preuve envers des *white supremacists* hurlant leur haine raciale sur le pavé (nous citons ici Donald Trump).

⁷⁵ Philippe NEMO, *Qu'est-ce que l'Occident ?* (Quadrige Essais Débats), Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 11.

sagesses plus contemporaines, qu'elles soient liées à une certaine approche de la philosophie, aux enseignements de l'anthropologie et de l'étude des peuples, aux sagesses d'Orient qui interpellent tant les jeunes aujourd'hui⁷⁶, qui toutes peuvent alimenter une quête de sens et entrer en conversation avec le christianisme.

Commençons par la nécessité de ranimer l'espoir, et d'abord par définir celui-ci.

« L'espoir est un sentiment, un mode de pensée ou de conduite. C'est aussi un rapport à nous-mêmes et à notre monde, nous permettant d'affronter des situations qui ne répondent pas à nos besoins ou aux objectifs que nous visons. Il s'agit d'accepter une situation possiblement "sans espoir" et de laisser se produire un processus créatif et imaginatif dans lequel les limites sont plus larges qu'elles ne semblaient initialement »⁷⁷.

Rappelons que les plus jeunes générations sont extrêmement anxieuses et manquent de confiance dans le monde des adultes. Seuls 6 % des jeunes se fient aux grandes institutions ; ils perçoivent la vie comme un combat ; ils ont connu la crise économique et un déclin du niveau de vie, mais aussi le terrorisme, et nourrissent des craintes au sujet de l'environnement⁷⁸. Imaginer un futur lumineux et une histoire triomphante est devenu plus difficile devant l'absence ressentie de perspectives. Or, la possibilité de s'imaginer un avenir est inhérente à notre humanité : « les catégories verbales du futur ("ce sera"), du subjonctif ("que cela soit") et de l'optatif ("que cela advienne") – toutes catégories qui se démarquent de l'indicatif et du simple constat de ce qui est – font bien l'homme dans sa spécificité »⁷⁹. Se voir privé de tels usages amputerait notre humanité au plus profond.

Alors comment concrètement générer l'espoir ? Il semblerait que l'espoir se définisse de par trois facteurs sociaux : le nombre de choix et de perspectives disponibles, souvent lié à la prospérité ; des relations interpersonnelles qui soutiennent et donnent confiance, avec de nombreux amis ou alliés ; la structure narrative de la société, qui véhicule des histoires de difficultés surmontées, mais qui permet aussi de prévoir dans quelle direction elle se dirige et de ne pas être dans une incertitude absolue, sans néanmoins que les choses ne soient figées⁸⁰. L'avenir doit être perçu à la fois comme prévisible et ouvert. Le jeune doit avoir suffisamment confiance dans ce que lui proposera la société ainsi que dans sa capacité à s'y insérer, mais aussi à la transformer⁸¹. Des histoires inspirantes pourront l'aider dans cette démarche, tout

⁷⁶ G. LEGRAND et C. POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », p. 149. Les religions que les élèves souhaitent le plus découvrir sont celles avec lesquelles ils ont le moins de contact, soit le bouddhisme (27,9 %) et l'hindouisme (13,4 %).

⁷⁷ Carol FARRAN, « Garder espoir face à une maladie incurable », dans Leo BORMANS (éd.), *Hope. Le grand livre de l'espoir*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2015, p. 213.

⁷⁸ N. HERTZ, « Think Millennials Have it Tough ? » (article en ligne consulté le 2 mars 2018).

⁷⁹ A. GESCHÉ, « Foi et vérité », p. 146-147.

⁸⁰ Yugi GENDA, « Histoires d'espoir », dans Leo BORMANS (éd.), *Hope*, p. 217.

⁸¹ Pour cela, il faut être sûr que l'espoir entretenu ne soit pas une forme de déni optimiste qui cherche à éviter le désespoir, car dans ces deux cas de figure il est impossible d'agir ou de transformer quoi que ce soit. Pablo SERVIGNE, Raphaël STEVENS et Gauthier CHAPPELLE, *Une autre*

comme le travail des relations interpersonnelles qui développeront sa capacité à se relier, autre levier majeur de la confiance en soi. Susciter l'espoir revient de même à lutter contre le fondamentalisme, la xénophobie, la peur de l'autre, souvent alimentée par nos propres insécurités. Rencontrer le visage de l'autre dans l'arène sécurisée de la classe-communauté de recherche est une étape importante du processus.

Mais l'espoir seul est insuffisant ; l'espérance ne s'y réduit pas, ce qui peut contribuer à la rendre plus opaque encore quand il n'est nul espace pour parler de transcendance. En effet,

« La foi, par ce qu'elle donne déjà en prémices, permet de passer du simple espoir (j'espère que-) à l'espérance fondée (j'espère en-) [...] L'espérance est comme cet espace qui défie l'immédiateté toujours trop courte du présent, nous permet d'écrire notre histoire, ouvre à l'invention de desseins qui font vivre, corrige le passé et donne de se reprendre, maintient le courage d'être, transforme en nous l'être de pures exigences et de simples besoins en être capable de don et de désir »⁸².

Voilà l'ouverture à toute la dimension eschatologique du christianisme, mais aussi la réponse à la troisième antinomie kantienne : que m'est-il permis d'espérer. L'espérance conduit l'espoir toujours un peu plus loin, lui donne des accents de dépassement, d'éternité. Elle est folie, mais sagesse et folie s'unissent en christianisme et sont toutes deux nécessaires pour mener une vie bonne. De plus, la sagesse offre un accès à l'espérance, en prévenant le repli frileux et identitaire, l'enfermement sur soi qui peut conduire au désespoir et à la haine de l'autre, trop souvent la tentation d'un siècle qui rend la vie dure à quiconque se revendique d'une religion. « La Sagesse, dans la Bible, c'est l'identité d'*universalisation*, l'identité d'ouverture à l'altérité »⁸³, l'ouverture à cet autre qui recouvre toute la richesse des sources non chrétiennes. C'est une invitation au dialogue avec la culture des temps, logique qui a toujours été celle du christianisme, pour trouver un souffle nouveau dans le dialogue avec une « indispensable paganité »⁸⁴, richesse profondément humaine de la culture et des valeurs non chrétiennes. De plus, « l'idée de sagesse est la version philosophique la plus approchée de l'idée de salut »⁸⁵. Un acte de transmission bien pensé, qui ferait la part belle aux sagesse et religions du monde, passées et présentes, a toute sa pertinence au vu de l'analyse geschéenne. Il s'agirait de présenter ces aspects des religions qui invitent à l'ouverture du présent, dont une certaine approche permet de mieux décoder notre propre culture et d'y déceler des éléments de la vie du sens, qui à leur tour permettent d'espérer. Comme le rappelle le

fin du monde est possible. Vivre l'effondrement et pas seulement y survivre (Anthropocène), Paris, Seuil, 2018, p. 98-100.

⁸² A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 118.

⁸³ *Ibid.*, p. 127.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 130.

⁸⁵ Jean LADRIÈRE, « L'universalité du salut au point de vue philosophique », dans Jean-Marie VAN CANGH (éd.), *Salut universel et regard pluraliste*, Paris, Desclée de Brouwer, 1986, p. 152.

théologien louvaniste, il s'agit d'être un homme avant d'être un chrétien⁸⁶, aussi toutes les richesses de la culture sont invitées à participer à la vie du sens, et surtout au travail du sens dans une classe plurielle. La « paganité » offre un espace de respiration à la théologie, car la Sagesse est « une antériorité qui donne naissance et rend possibles, praticables et crédibles les souhaits et les rêves invincibles de l'espérance »⁸⁷.

Précisons ici que l'articulation des « feuillages » de l'arbre emblématique du *Programme* du cours de religion intègre à merveille cette perspective, en croisant les données de la culture avec les données de la foi chrétienne, qui demandent à ce que celles-ci engagent « un mouvement de confrontation, d'interpellation et de dialogue »⁸⁸ qui viendrait éclairer sens construit et sens reçu pour un chemin de croissance de l'élève.

Le cours de religion peut également être ce lieu où l'enseignant aidera l'adolescent à gagner confiance en lui-même autant qu'à mobiliser sa capacité à l'action, car les deux vont de pair. Certes, nous savons que même si le cours est confessionnel, il est loin d'être catéchétique, mais à défaut de convertir à la foi chrétienne il peut se proposer de conduire les élèves à développer un certain rapport à la spiritualité, à une attitude de confiance en autrui, en la vie et en l'avenir. On voit à quel point cette ouverture se relie à l'espérance, mais aussi qu'elle traverse sagesse et religions, permettant une approche transversale sans confusion.

Dans un équilibre subtil entre le besoin d'un univers rassurant et la nécessité d'ouvrir la cage, l'enseignant peut s'atteler à faire germer et cultiver l'espoir et l'espérance. L'espoir est cet incitant qui permettra au jeune de déployer ses ailes et de s'élancer dans le monde, confiant dans son pouvoir de transformation du réel. L'espérance, quant à elle, est un axe majeur revendiqué par le *Programme* :

« La recherche/construction de sens sollicitée par le programme, en connivence avec le projet du réseau, sera guidée par un désir commun d'un monde plus humain, plus juste, plus fraternel. L'espérance comme souffle et comme horizon n'est donc pas seulement de l'ordre du contenu des convictions chrétiennes, mais elle doit constituer un terreau commun, l'espérance d'un meilleur à venir pour l'homme et pour le monde »⁸⁹

Si nous voulons conduire la réflexion un peu plus loin, il semble que pour certains auteurs, l'acte d'enseigner soit indissociable de l'espérance : « l'espérance de ce que, professeur et élèves, nous pouvons ensemble apprendre, enseigner, nous inquiéter,

⁸⁶ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 129.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 121.

⁸⁸ *Programme de religion catholique*, p. 20.

⁸⁹ CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, *Le cours de religion catholique dans l'enseignement secondaire catholique*, Bruxelles, 2006, p. 9. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.coursdereligion.be/files/documents/cours_religion_ens_catho.pdf (consulté le 2 mars 2018).

produire, et ensemble également résister aux obstacles à notre allégresse »⁹⁰. Quelques pages plus loin, Freire insiste sur la nécessité pour l'enseignant de nourrir la conviction que le changement est possible⁹¹. Si le feu est en lui, il lui est alors possible de le communiquer aux jeunes dont il a charge d'âme. C'est bien un lieu central pour un cours de religion, mais qui appartient aussi à tous les cours, en filigranes.

Quand l'espérance est ouverture, la désespérance est repli sur soi, sentiment d'isolation, incapacité à intégrer ce que le monde peut nous apporter. Il faut alors rétablir le dialogue, l'échange, ce qui peut se faire par la pratique des communautés de recherche, qui l'allient à un apprentissage de la confiance en soi, sans laquelle nul espoir n'est possible. Mais le dialogue avec les sagesse et religions est impliqué de même, jusqu'au dialogue entre les religions, d'où peuvent émerger des pistes de sens inattendues. Or l'importance de cette dernière forme de dialogue n'est pas toujours perçue par les jeunes.

L'enquête du CRER révèle que même si trois quarts des adolescents interrogés sont curieux des religions et de ce qu'elles professent, il semble qu'ils peinent à voir l'intérêt d'un dialogue interreligieux et interconvictionnel. Plusieurs points de l'enquête se confirment mutuellement : la compétence qui traite de dialogue interreligieux ne remporte que la dixième place (sur onze) par ordre de préférence⁹². De plus, 40 % des jeunes de l'enquête rejettent la proposition qui déclare que le dialogue entre les religions est le seul chemin vers la vérité, 27,7 % y réagissant de façon mitigée⁹³. Certes, une hypothèse est que le rejet de cette proposition tiendrait à la formulation de la question, liée à un accès privilégié à la vérité, quand dans l'enquête les élèves cautionnent plutôt des positions qui défendent l'ouverture et la possibilité pour chacun de se frayer un chemin de sens ; néanmoins il importe d'être attentif à montrer la pertinence de ce type de travail, surtout que « dans notre modernité, la foi a besoin de la contestation pour ne pas s'enrouer. Accepter – à condition bien sûr qu'il ne s'agisse pas de lassitude et de désertion – le dialogue et la contestation, c'est accepter par là même de trouver sa propre vérité »⁹⁴. Contestation apportée par d'autres visions du monde et de l'homme, qui n'est pas opposition aveugle mais peut se faire rencontre et enrichissement mutuel. Nous touchons ici au quatrième principe axial pour le cours de religion, mentionné au précédent chapitre, qui souligne la nécessité de se laisser toucher, transformer par l'expérience religieuse ou spirituelle de l'autre, sans s'y dissoudre.

Néanmoins, la forme du cours ne permet pas toujours une telle pratique du dialogue. Pour qu'il y ait dialogue interreligieux ou dialogue entre des options de vie, qu'elles

⁹⁰ Paulo FREIRE, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Éditions Éres, 2017 [1974], p. 87.

⁹¹ *Ibid.*, p. 91.

⁹² H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 116.

⁹³ G. LEGRAND et C. POSSOZ, « Comprendre et aborder la diversité », p. 160.

⁹⁴ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 139.

soient philosophiques ou religieuses, il importe que chacun ait clarifié ses positions pour s'exprimer à partir de celles-ci, ce qui n'est pas forcément le cas dans une classe⁹⁵, ou même ailleurs en société. Néanmoins, la pratique de la communauté de recherche, en portant sur des questions d'existence, inviterait les élèves à confronter leurs opinions et leurs croyances (qu'ils s'expriment à leur propos ou les gardent secrètes), à mettre celles-ci au risque du regard d'autrui, à les consolider voire à les transformer. Clarifier ses positions impose aussi de s'ancrer dans un héritage, ou du moins de se positionner par rapport à ce que nous avons reçu de notre culture. Sans fondements, l'on flotte et il est difficile de s'élancer. Une pratique du dialogue qui promeut l'autocritique, le respect des positions en présence et une compréhension réciproque, associée à une meilleure connaissance de la propre tradition culturelle ou religieuse, donnerait la possibilité d'un échange entre positions religieuses et non religieuses fructueux, qui n'en oublierait point sa finalité, qui est de travailler le sens pour tous et d'ouvrir des espaces d'espérance.

Le travail de l'espérance vient répondre au critère de crédibilité qui touche à l'épreuve de la vie et à la quête du sens. La religion, la foi, l'idée de Dieu, l'espérance générée par la venue du Christ s'inscrivent dans ce qui fait la pertinence d'une vie, qui montre qu'elle vaut la peine d'être vécue. Ajoutons ici qu'à la pertinence s'associerait la désirabilité, car une vie où rayonne l'espoir et l'espérance est une vie qui ne se limite pas à son horizon immédiat mais qui se déploie dans toutes les dimensions du temps, qui s'enracine en même temps qu'elle se projette, au-delà de la mort même. C'est un projet hautement désirable, dont l'amplitude même appelle à la mise en mouvement.

Ce lieu de sens et le critère du désir répondent à une attitude pédagogique qui renvoie à une éducation pertinente, sage, sensée, qui permet aux jeunes de prendre conscience des différents points de vue dans un débat et leur montre qu'une vie bonne honore et célèbre ces différences, mais aussi que l'indifférence est un très mauvais guide pour une vie riche de sens⁹⁶. Rappelons que cette sagesse n'est jamais très loin de la passion, du feu qui anime l'éducateur convaincu, attitude liée au point suivant mais qui se concilie aisément avec celle-ci⁹⁷. Ainsi l'enseignant se fera réellement générateur d'espoir⁹⁸.

⁹⁵ H. DERROITTE, « Cours de religion catholique et pluralité religieuse », p. 64.

⁹⁶ B. ROEBBEN, *Seeking Sense in the City*, p. 62. Le terme utilisé par Roebben est « *sensible* » (sensé).

⁹⁷ Soulignons que ces attitudes pédagogiques ne sont pas séparables comme telles sur le terrain. Il importe de les manifester toutes, mais un accent particulier peut être donné à l'une ou l'autre en fonction du moment. Nous avons choisi de les présenter comme telles pour illustrer la cohérence d'une certaine articulation entre thématiques, actes d'enseigner et critères de crédibilité.

⁹⁸ Roebben relève ailleurs d'autres traits propres au générateur d'espoir : connaître le groupe dont il a charge ; encourager la conversation en honorant les apports et la dignité des jeunes ; proposer des contenus et des informations de poids qui leur soient accessibles et pleins de sens ; communiquer et encourager les jeunes à développer leurs propres visions du monde ; pouvoir prendre le temps de s'arrêter quand les élèves l'interpellent et cultiver la patience en évitant les réponses rapides et le prêt-à-penser ; permettre aux élèves de s'approprier personnellement les

Rendre à nouveau possible l'espérance, c'est inviter « cet espace qui défie l'immédiateté toujours trop courte du présent, nous permet d'écrire notre histoire, ouvre à l'invention des desseins qui font vivre, corrige le passé et donne la possibilité de se reprendre »⁹⁹. C'est pouvoir voir au-delà des incertitudes, des craintes d'un avenir fermé, d'horizons bouchés, parfois par manque d'une transcendance. En effet, l'espérance a besoin d'un horizon, d'une réserve pour continuer à fonctionner¹⁰⁰. C'est ce qu'annonce le lieu suivant, qui traite de destinée.

Destinée et héritage

Le destin pose la question du sens, de la direction de notre existence. « La liberté pour quoi faire ? »¹⁰¹, dit Gesché, citant Bernanos. Et de développer : la destinée, serait-ce d'être médecin, avocat, prof de religion ? C'est de faire de sa vie son propre chef-d'œuvre. Les élèves de l'enquête du CRER le confirment en plusieurs endroits du questionnaire. Quand on les interroge, dès la première question, sur les mots qu'ils associent au sens de la vie, deux champs sémantiques apparaissent clairement, qui concernent notre thème : celui de destin, destinée, but, objectif et projet, termes cités 273 fois, et celui de l'avenir et du futur, qui revient 118 fois¹⁰². Ces thèmes reviennent à la dernière question de la section « sens » de l'enquête, où, sollicités pour une définition finale du sens, presque 10 % des jeunes répondent en parlant explicitement de leur avenir ou de leur histoire personnelle, qui est à écrire, avec toutes les variantes possibles¹⁰³. À cela nous pourrions rajouter ceux qui souhaitent fonder une famille dans le futur, ceux qui parlent d'accomplissement personnel ou encore d'une visée de bonheur. De très nombreuses réponses font référence à un projet, un horizon pour leur vie d'adulte, ce qui en soi dénote l'espoir.

Les élèves lient d'ailleurs le non-sens à l'absence de but ou au malheur, parfois associé à une position fataliste¹⁰⁴. Or, c'est pour échapper au non-sens que nous nous donnons un destin.

« Le mot "destin" ou destinée éveille précisément en lui [en l'homme] l'idée que le sens et la finalité de son être et de sa liberté ("la liberté 'pour quoi' faire ?" de Sartre) ont un

matières abordées ; pouvoir se tenir en retrait et laisser grandir. Nous retrouvons ces traits sous une forme ou une autre à travers notre thèse. Bert ROEBBEN, « Generating Hope : The Future of the Teaching Profession in a Globalized World », dans *Religious Education* 112 (2017/3), p. 202-203.

⁹⁹ Adolphe GESCHÉ, « Avant-propos. Arpenter les chemins de l'espérance », dans A. GESCHÉ et P. SCOLAS (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, p. 7.

¹⁰⁰ D. PROCUREUR, « Parler de l'espérance aujourd'hui », p. 21.

¹⁰¹ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 79.

¹⁰² D. DU VAL D'EPREMESENIL, « Le sens de la vie », p. 21. Notons que 6 000 mots sont sortis pour cette question, chaque élève pouvant entrer cinq propositions s'il le souhaitait. Les champs sémantiques principaux sont ceux de la famille et du bonheur.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 64-65.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 58.

sens qui doit aller plus loin que la simple monotonie d'un quotidien fermé sur sa répétition et son indolence, sa fatigue et son absence d'horizon »¹⁰⁵.

Or, pour pouvoir aller plus loin, il importe de lutter contre cette résignation¹⁰⁶ que nomme Gesché, qui découle de nos angoisses ou de notre lassitude et où prend source le fatalisme, comme réponse au manque d'élan, de perspective ou encore de courage et qui peut prendre le masque d'un acquiescement philosophique aux épreuves de la vie et à la nécessité. Alors que faire pour aider les jeunes à distinguer le lâcher-prise de la défaite et à embrasser un destin plus vaste ? Comment les aider à répondre adéquatement à un contexte social où souvent domine le sentiment d'impuissance d'un soi atomisé devant les grandes forces de la société, des marchés, du politique qu'on ne maîtrise pas ?

Nous retrouvons ici la thématique de l'excès chère à Gesché : il appartient à l'homme d'oser un excès et au penseur de dresser une épistémologie de l'excès, qui dépasse l'ordre du fonctionnel, de la *technè* et des moyens pour considérer ce en vue de quoi tout cela prend sens¹⁰⁷. Or, l'excès qui s'approche le plus des confins est la pensée de l'Absolu, seule capable de transcender les réalités immédiates. À l'homme qui peut se laisser émouvoir, enflammer, encourager et transformer par ce qui vient d'au-delà de lui-même, une destinée est possible. Il lui appartiendra de faire la différence entre l'histoire-fabrication, de l'ordre du projet à réaliser, et l'histoire vue comme le lieu où se déploie une destinée, de l'ordre de l'eschatologie. Celle-là même où « l'Écriture parle d'une destinée théologique de l'homme et sous forme d'une espérance d'éternité, c'est-à-dire de partage de la vie même de Dieu en un unique destin »¹⁰⁸.

Une telle destinée relève de l'ordre de la proposition faite à la liberté de l'élève. Il est possible qu'il choisisse de ne point l'embrasser, mais il n'est pas possible à l'enseignant d'en faire l'impasse, car elle appartient au cœur même de la foi. S'en tenir à une foi-catalogue de morale serait malhonnête. En effet, « la foi en Dieu – ou bien les mots ne veulent plus rien dire – signifie bien que nous acceptons une aventure qui va au-delà des limites de la simple raison. La foi n'est pas une simple morale. Il y a seulement ceci : que si la foi n'est pas une morale, elle en implique une »¹⁰⁹. C'est un écueil souvent rencontré par les enseignants qui dispensent le cours de religion, qui par souci de s'adresser à tous (chrétiens et non-chrétiens), évitent toute mention d'eschatologie et de perspectives des fins dernières pour parler morale et devoir-être. Malheureusement, ce faisant, ils escamotent la vocation destinale de l'homme et faillissent à la tâche de la théologie de présenter une anthropologie théologique qui prenne en compte toutes les dimensions de l'homme.

¹⁰⁵ A. GESCHÉ, *Le sens*, p. 82-83.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 87.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 95 ; la suite du paragraphe s'inspire des p. 98 et 103.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 106.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 113.

Mais pourquoi lier la question de l'héritage à celle du destin ? Certainement parce que l'héritage chrétien, proposé à la destinée de chacun et qui imprègne notre culture, même s'il n'est plus toujours évident aux yeux des moins informés, propose l'ancrage dans une tradition qui ouvre à la destinée théologique esquissée par les Évangiles. De plus, transmettre un héritage donne une assise suffisante à la personne, qui en l'enracinant lui permet d'espérer une destinée, de voir la lumière à l'horizon de sa vie, à l'image de l'arbre aux racines profondes qui lui donnent l'ancrage nécessaire pour s'élancer vers le soleil¹¹⁰.

Cependant, comme nous l'avons abordé dans le cadre de la transmission, la question de l'héritage est une question difficile pour nos sociétés. Nous valorisons la vitesse, le changement, la nouveauté, et ce qui semble soutenir l'épreuve du temps est perçu comme démodé, ou pire, poussièreux. « L'antiquité d'une institution, d'une loi, d'une coutume fut jadis un argument en sa faveur – plus l'ancienneté était grande, moins il convenait d'intervenir. Aujourd'hui, l'ancienneté est, à l'opposé, le signe d'une urgence à réformer »¹¹¹. La liberté individuelle est à défendre envers et contre tout et tous, « liberté individuelle que les sociétés traditionnelles étaient obligées de borner, de contraindre, de brimer pour que l'ordre traditionnel soit respecté »¹¹². Une tradition et son corpus de règles, que celles-ci promeuvent le bien commun, l'éveil des consciences, l'accès au sens ultime, ou au contraire discriminent ou aliènent les individus, sont d'emblée suspectes, suspicion qui alliée à l'indifférentisme empêche toute investigation. Alors comment parler d'héritage quand on le perçoit comme un frein pour un homme dont l'apex de la liberté consisterait à être son propre géniteur ?

Notons toutefois qu'« on a beau chanter sur tous les tons l'autonomie de l'enfant, chacun sait bien en son for intérieur que soi, autonome, on ne l'a pas été. Qu'on a connu la servitude psychique, la dépendance intérieure. Et qu'autonome, on ne l'est que très imparfaitement devenu »¹¹³. Que nous avons dépendu de nos parents, de nos enseignants, de nos pairs pour glaner des clés de compréhension du monde ; de notre culture qui nous a fourni des modèles, des catégories, des lignes directrices pour écrire le récit de notre vie. Impossible de faire l'impasse sur le fait que nous ayons reçu, même s'il s'agit de tout rejeter en bloc. L'antithèse est inscrite dans la thèse.

La question de la destinée ne s'escamote pas non plus aisément. En effet,

¹¹⁰ Rappelons que la nécessité d'un ancrage pour s'élancer vers un ailleurs est revenue plusieurs fois au cours de ces pages. Tout d'abord, dans le cadre d'un sentiment d'identité confiant et stable, qui donne des ailes à l'imagination, même si dans ce cas-ci on part de soi pour se projeter vers d'autres mondes, alors que dans l'articulation entre héritage et destinée on s'ancre dans ce qui est autre que soi (les ressources de la culture et de la tradition, religieuse ou autre) pour s'élancer « vers soi » et accomplir son destin. Au point précédent, nous avons également souligné l'importance de connaître sa tradition religieuse ou de pensée pour entrer en dialogue avec les autres traditions.

¹¹¹ O. REY, *Une folle solitude*, p. 28.

¹¹² *Ibid.*, p. 29.

¹¹³ *Ibid.*, p. 318.

« L'humain se caractérise par sa capacité symbolique, sa capacité de voir l'invisible derrière le visible. La pensée du tout rationnel, qui aboutit à une désymbolisation, ne saurait lui suffire, faute de répondre à ses questions substantielles. On peut gommer, oublier, nier les questions de l'origine et du destin : ce sont elles qui, néanmoins, définissent l'humanisé que nous sommes. Et seules les religions (de quelque nature qu'elles soient) répondent à ces questions »¹¹⁴.

Les religions, qui éveillent l'homme à l'appel du sacré et lui dévoilent l'accès à la transcendance, ouvrent une voie royale à la dimension d'un sens qui non content d'englober sa vie entière, l'inscrivent dans un temps qui déborde sa propre vie et lui donnent le goût de l'éternité¹¹⁵. Mais non contentes d'étendre cette vie dans toutes les dimensions du temps, elles donnent au présent une épaisseur, une profondeur à l'antipode de la platitude des modes proposées par la société de consommation. Pour se référer à la tradition chrétienne, « nous vivons dès maintenant, depuis que le Christ a aboli la loi du péché et de la mort, le partage en nous de la vie trinitaire »¹¹⁶, il nous a d'ores et déjà fait grâce de la vie éternelle. Les religions, en proposant à l'homme une destinée, lui offrent également saveur d'aventure, car « le risque a grandeur métaphysique »¹¹⁷ et le croyant est appelé à se mettre en route vers un royaume qu'il pressent mais dont il n'a pas la certitude. De plus, « "l'homme est une icône qui a reçu l'ordre de devenir Dieu" (Grégoire de Nazianze) »¹¹⁸. Peut-on proposer là plus noble destin ? À une époque où nous cherchons des assurances pour tout, où la science prétend parfois dire le tout de l'homme, les accents subversifs du discours de la foi redeviennent palpables.

Accepter tel héritage demande de faire preuve de démaîtrise, de renoncer à l'illusion de toute-puissance qui ferait croire que nous décidons de l'alpha et de l'oméga de nos vies, d'admettre que quelque chose nous dépasse. Rappelons que « parler de Dieu veut aussi dire garder à l'esprit sa propre mortalité et accepter qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une réponse à tout »¹¹⁹. Cette prise de conscience peut être un soulagement.

La démaîtrise va de pair avec la responsabilité d'acquiescer à pareille tâche : s'accomplir pleinement, totalement en tant qu'humain dans l'intimité de Dieu. Mais c'est à ce prix que nous injectons de la nouveauté dans le monde, car nous nous permettons d'accueillir quelque chose qui n'est pas nous, qu'il s'agisse de soi comme individu ou d'un « nous » qui englobe l'humain et la création. Se proposer un destin

¹¹⁴ C. DELSOL, *Les pierres d'angle*, p. 236.

¹¹⁵ Pour citer Ladrière : « La vie de la raison en nous, c'est cette marche infinie vers une apodicticité absolue que nous ne pourrions jamais atteindre mais qui cependant a un sens pour nous, une réalité pour nous, non pas comme une donnée présente, comme une détermination finie, mais comme une exigence, comme une inspiration, comme un appel, osons dire comme une vocation ». J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 32.

¹¹⁶ A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 122.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 129.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 146.

¹¹⁹ R. METTE, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? », p. 298.

transforme la vie en aventure, nous met en marche, écartant les ombres de l'ennui en même temps que les fantômes de la désespérance. Contre un destin-*fatum* qui fige les choses et répète le même, la destinée proposée proclame « la jeunesse éternelle du monde. La conviction qu'aucune œuvre humaine ne pourrait clore le cycle du temps : inscrit dans le temps et caractérisé par sa finitude, le monde humain est toujours à transformer »¹²⁰. Il y aura toujours un *kairos* à accueillir.

Le destin ainsi embrassé n'écarte pas le monde, car c'est en cette vie que tout se joue. Point de fuite hors du monde, point de refuge lénifiant loin des questions de société :

« Il ne s'agit pas d'évasion, si nous nous rendons compte que dans ce mot "Dieu" se trouve ultimement symbolisée, rassemblée et déterminée toute une manière de comprendre l'homme et la société, le type d'homme et de société qu'on veut ou qu'on ne veut pas. À ce titre, être au clair avec l'idée de Dieu, c'est en fait porter son attention sur ce qui, fondamentalement, détermine une certaine image du salut et de la société »¹²¹.

La perspective d'une destinée n'annule pas le devoir de citoyenneté, bien au contraire, elle l'englobe dans un dessein plus vaste tout en lui donnant de solides fondations.

Le critère de crédibilité qui touche aux questions de destinée et d'héritage est celui de l'originalité, qui recouvre le fait de la nouveauté, de la découverte. Plus précisément, en ce qui concerne le christianisme, il s'agit de « faire ressortir la qualité intrinsèque de l'Évangile et en quoi la personne de Jésus ouvre sur la nouveauté »¹²², de souligner les aspects provocateurs du discours en contradiction avec un regard qui jugerait désuets les apports d'une tradition, un peu insipides car ils n'auraient plus rien d'excitant à apporter dans une époque qui privilégie l'innovation. En réalité, « la révélation doit apporter une nouveauté intrinsèque sans quoi, la foi n'a que peu d'intérêt »¹²³.

L'attitude pédagogique qui peut promouvoir une telle posture est liée à la passion. Une éducation passionnée demande de l'enseignant qu'il ait le courage de ses propres convictions, ce qui implique que les termes de quête de sens ne soient pas des mots creux dans sa perspective propre et qu'il les anime d'une ardeur toute particulière. Cela signifie encore qu'il ne doit pas craindre de témoigner de sa propre quête de sens ni d'exposer le cœur de la foi chrétienne, de déployer cet héritage dans toute sa richesse et sa complexité, d'oser proposer son eschatologie à la liberté des élèves en leur montrant comment celle-ci élargit son propre horizon de sens, pour une vie plus pleine, plus profonde – pour cela, il faudrait idéalement que l'enseignant soit au minimum en sympathie avec le christianisme. La passion qu'il manifeste peut se transmettre comme une flamme, de proche en proche, d'élève à élève, suscitant chez

¹²⁰ C. DELSOL, *Les pierres d'angle*, p. 128-129.

¹²¹ A. GESCHÉ, *La destinée*, p. 156.

¹²² J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 64.

¹²³ *Ibid.*, p. 73.

eux cette soif d'aventure et de découvertes, intérieures et extérieures, qui leur donnera la curiosité de se pencher à la margelle de leur propre puits.

Silence

Il est un dernier lieu, essentiel pour un cours de religion, même s'il est peu développé à l'école, qui comme la radio déteste les temps morts¹²⁴ et où les seuls silences sont ceux d'une salle de classe concentrée sur un exercice ou un examen. Silence matériel qui peine à cacher le brouhaha qui agite les têtes, il soulage un instant tout en permettant la concentration mais se fait de plus en plus rare. Le milieu ambiant est loin d'y être propice : multimédias, musique perpétuelle sur les téléphones, bruits blancs, mais aussi sollicitations permanentes de la publicité, des images qui défilent sur les bords des écrans, logos tellement omniprésents qu'ils en deviennent invisibles, « chats » continuels avec les amis et connaissances, la tranquillité de l'esprit est mise à mal. De même, les interruptions, auparavant ressenties comme disruptives, sont à présent vécues comme des instants de connexion et nous les recherchons avidement¹²⁵ – les alertes des réseaux sociaux, mails et Gsm interrompent constamment nos tâches, nos conversations ou nos moments de solitude. Mais en un sens, le problème n'est pas neuf.

« Déjà l'homme antique n'avait pas conscience de vivre dans le monde, n'avait pas le temps de regarder le monde et [que] les philosophes ressentaient fortement le paradoxe et le scandale de cette condition de l'homme qui vit dans le monde sans percevoir le monde »¹²⁶.

L'empressement de l'homme à s'immerger dans les affaires du monde sans prendre le temps de le voir dans sa réalité est dénoncé depuis longtemps par les philosophes, mais notre époque, qui met l'emphasis sur la vitesse, en accentue le travers, qu'il s'agisse d'emplois du temps surchargés, d'activités qui cherchent à compresser le temps (*fast-food*, *speed-dating*, siestes éclair¹²⁷) ou d'une hyper-connexion qui annihile l'espace pour nous propulser dans tous les coins de la planète ou du moins nous en donner l'illusion. Il est certain qu'habitué à de tels emballements, l'on en vient à craindre le silence, ressenti comme un vide, un manque, une absence à combler – au plus vite. En effet, le bruit rassure, sécurise, « en disposant des signes tangibles d'existence, en témoignant de la turbulence sans fin d'un monde toujours présent »¹²⁸. Le bruit permet de ne pas se retrouver face à soi et d'éluder les idées, les questions qui viennent immanquablement quand il se fait plus ténu.

¹²⁴ Si l'on prête attention, on remarquera qu'il n'y a jamais de silence sur les ondes. Une amie journaliste me confirme que le personnel a pour consigne d'éviter à tout prix ces temps « morts ».

¹²⁵ S. TURKLE, *Reclaiming Conversation*, p. 125.

¹²⁶ P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 354-355.

¹²⁷ Hartmut ROSA, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte/Poche, 2014, p. 17.

¹²⁸ David LE BRETON, *Du silence* (Suites Essais), Paris, Métailié, 2015, p. 162.

Cependant, le vrai silence n'est pas matériel : « il est une qualité, un état qui nous met dans une attitude de disponibilité, d'ouverture, d'intériorité. Il est l'écoute d'un au-delà du bruit : pas seulement du bruit extérieur, mais aussi de tous ces parasites qui proviennent du mental ou de l'émotivité »¹²⁹. Il est intimement lié au sens, dont il est une modalité¹³⁰. Ce silence est le caractère de la perception qui nous permet de renouer avec l'étonnement philosophique. L'étonnement survient quand l'esprit frappé de stupeur se tait et se laisse imprégner de la réalité qui l'entoure, la percevant avec une acuité inhabituelle, oubliant son bavardage incessant pour entièrement s'ouvrir à ce qui se présente à lui. Ces expériences peuvent être fugaces, néanmoins elles ont un impact profond sur ceux qu'elles traversent. Les premiers philosophes cultivaient des expériences de ce type, en s'immergeant dans la nature et recherchant la solitude. Jamblique, parlant de leurs promenades du matin, explique que :

« Les pythagoriciens les faisaient seuls et dans les lieux où l'on pouvait trouver la solitude et la retraite, comme les temples, les bois sacrés, et tout autre lieu qui réjouit le cœur. Car ils pensaient qu'il ne fallait rencontrer personne avant d'avoir établi son âme dans la paix et d'avoir mis sa pensée dans un état d'harmonie. Or c'est la solitude qui convient à cet apaisement de l'âme »¹³¹.

L'homme étonné perçoit un monde neuf, étrange et étranger, comme si son regard se posait sur lui pour la première fois, des couches de sens auparavant insoupçonnées lui sont révélées. La contemplation, loin d'être uniquement esthétique, vise à « nous faire dépasser, pour une fois, notre point de vue partial et partiel pour nous faire voir les choses et notre existence personnelle dans une perspective cosmique et universelle »¹³². Son exercice invite le philosophe à toucher du doigt le mystère de l'existence et les écoles antiques de philosophie encouragent pour la plupart cette pratique. Les élèves n'y seraient d'ailleurs pas opposés. Certains recherchent volontairement les moments de solitude ou la présence du monde naturel, car ces dimensions les invitent à la réflexion, aux questions de sens. Un total de 89,4 % des jeunes interrogés par l'enquête du CRER admettent se pencher souvent ou parfois sur le sens de la vie dans les moments de solitude, tandis que 72,5 % y songent quand ils sont en contact avec la nature¹³³. La quête du silence pourrait alors s'ériger en réponse

¹²⁹ Jacques BRETON, *Vers la lumière. Expérience chrétienne et bouddhisme zen* (Religions en dialogue), Paris, Bayard/Centurion, 1997, p. 83. Plus loin, à la même page, l'auteur ajoute que « notre vie intérieure est essentiellement silencieuse », qu'elle ne peut se réduire à des concepts.

¹³⁰ D. LE BRETON, *Du silence*, p. 150. Rappelons ici la fin du chapitre sur l'épistémologie de la notion de sens, qui dresse le tableau d'un sens ultime et ineffable, sens dont on ne peut rien dire mais que l'on intuitionne et que l'épaisseur du silence, matériel et de l'esprit, rend presque tangible.

¹³¹ P. HADOT, *Discours et mode de vie philosophique*, p. 115. Hadot cite Jamblique et sa « Vie de Pythagore », § 96.

¹³² P. HADOT, *La philosophie comme manière de vivre*, p. 158.

¹³³ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 49.

à un contexte trop rapide, de rencontres artificielles, pour se recentrer et se rencontrer soi-même¹³⁴.

Enfin, le silence précède la parole et lui propose un terrain riche et fertile d'où peuvent croître des propositions de vérité.

« De toute façon, nous devons revenir avant la parole afin d'être seulement écoutants. C'est dans le silence du cœur que croît et mûrit la vérité. Cela ne signifie pas la destruction de la raison – nous avons virtuellement déjà surmonté le nihilisme – mais l'approche d'une transformation interne de la raison »¹³⁵.

C'est suite à cela que la parole peut devenir vraie. Le silence lui donne un cachet d'authenticité. Mentionnons à ce propos des expériences menées lors de la pratique de communautés de recherche philosophique, dans des contextes très différents¹³⁶, où la pratique de la recherche dialogique fut précédée d'un instant de silence. La qualité et la profondeur des échanges qui ont suivi ne laissent aucun doute que le passage par cet instant de recentrement et de silence, même tout relatif, libère la parole, la rend créative, encourage l'attention portée aux propositions des autres chercheurs et permet à la construction de sens et de savoir d'aller bien au-delà des limites habituelles à ce genre de *praxis*. Panikkar le souligne en des termes plus élégants :

« "Au commencement était la parole", mais la parole n'était pas le commencement, puisqu'elle en a surgi [...] Le silence authentique n'est pas la répression de la parole, mais plutôt la conscience non réflexive de la véritable matrice du *logos* ; cela est si vrai que si l'on coupe le cordon ombilical qui les unit, les deux avortent : le silence s'évanouit et la parole meurt »¹³⁷.

Nous touchons là au sens ultime d'une vie, dont nous ne pouvons nous couper sous peine de nous flétrir et de priver cette vie-ci de sa substance, car cette dimension du sens l'alimente et s'en fait le substrat, tout comme le silence est support de la parole qu'il contient en germe. « Sur ce dont on ne peut parler, il faut garder le silence »¹³⁸, certes. Mais en considérant la densité, l'épaisseur de ce silence comme lieu d'où

¹³⁴ Précisons que des expressions de la culture peuvent elles aussi faire advenir le silence dans l'âme, dans leur aptitude à générer l'étonnement : « un poème intrigant, un chant antique, une ville hallucinée, un parfum envoûtant ou un récit de conquête ». Diane DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Mystique, le silence de l'esprit », dans *Ephemerides Theologicae Lovanienses* 93 (2017/3), p. 471.

¹³⁵ J. LADRIÈRE, *Vie sociale et destinée*, p. 37.

¹³⁶ Une première expérience belge s'est déroulée à l'occasion d'un séminaire organisé à Vecmont par Michel Desmedt du 1^{er} au 5 juillet 2016 sur la thématique suivante : « CRP et méditation pleine conscience ». Une seconde expérience fut celle de la formation SEVE (Savoir Être et Vivre Ensemble, initiée par Frédéric Lenoir), pour laquelle je fus formatrice au printemps de 2017. Enfin, une expérience rwandaise a pris place à Huye (anciennement Butare) le 18 juillet 2018 dans le cadre de l'Université de Paix en Afrique (ou UPA), à l'occasion d'un module que j'ai animé et qui regroupait des participants de tout le continent.

¹³⁷ Raimon PANIKKAR, *Éloge du simple. Le moine comme archétype universel* (Paroles vives), Paris, Albin Michel, 1995, p. 81-82.

¹³⁸ L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, p. 112.

émergent l'intuition et la créativité, où nous pouvons contacter cet espace sacré au cœur de notre être. On comprend là l'importance d'y introduire les jeunes, et d'une manière plus consciente et plus réflexive que sous forme d'une expérience accidentelle du silence au coin d'un bois ou dans le secret de sa chambre. En effet, le silence porte des fruits, qui si l'on en croit ce que nous constatons des familiers du silence, les grands mystiques, sont entre autres :

« Un goût de l'action, une faculté à s'adapter aux circonstances et à suivre le flux des choses, la fermeté alliée à la souplesse, un discernement prophétique des possibilités de l'action, une simplicité qui surmonte toute difficulté ou complication, un bon sens supérieur à la normale »¹³⁹.

Mais encore, l'amour de la création, arbres et plantes compris, ainsi qu'une compréhension plus fine des choses de l'âme et de ce monde. Et il est certain que même si le cours de religion n'a pas pour vocation d'engendrer des mystiques, donner le goût du silence à un jeune est un magnifique cadeau, dont l'enseignant ne peut prédire ce qui en ressortira mais qui ne sera jamais perdu.

L'attitude pédagogique qui encourage la découverte du silence est liée à une forme d'éducation contemplative, qui introduisant à la contemplation ralentit les processus d'apprentissage, accorde le temps nécessaire à leur plein déploiement, qui fait place à la méditation et à ce qui transcende les perceptions immédiates. Elle doit donner le goût de cet espace paisible et puissant en soi et hors de soi, d'où peuvent surgir l'inattendu, la nouveauté.

Une éducation qui fait la part belle au silence renvoie aussi au silence de l'enseignant, qui ne s'accroche pas, qui ne recherche pas la rentabilité, l'efficacité ou les résultats à tout prix, qui laisse être et laisse grandir, tout en assumant pleinement la responsabilité de répondre aux questions du jeune et de le guider avec toute la sagesse et la modération, mais aussi la passion, dont il est capable¹⁴⁰. Il y a là un effacement de soi indispensable devant cette tâche immense qui est de conduire un être à sa propre rencontre et à son épanouissement dans le monde, pour pouvoir s'y adonner pleinement mais en même temps pour s'y laisser inspirer. Roebben reprend à ce propos la métaphore des mains vides, développée par Maître Eckhart.

« Quiconque veut accompagner les enfants et les jeunes dans leur croissance en humanité doit délibérément s'entraîner à lâcher prise. Cela signifie renoncer à ses propres images et préoccupations et se dédier à la profondeur unique et mystérieuse de l'autre qui lui fait face, tout en sachant que c'est seulement alors que l'émerveillement peut advenir. L'enseignant protège l'unicité du jeune, de sorte que celui-ci puisse conter son histoire, même quand rien d'"éducatif" ne semble survenir ou n'ait besoin

¹³⁹ D. DU VAL D'EPRÉMESNIL, « Mystique, le silence de l'esprit », p. 475.

¹⁴⁰ B. ROEBBEN, *Theology Made in Dignity*, p. 122.

d'intervenir. Cette étape est paradoxale, vide et silencieuse, à l'opposé de l'activisme pédagogique-didactique »¹⁴¹.

Ce retrait de l'enseignant est comparable au retrait divin esquissé par Hans Jonas : « Dieu, pour que le monde soit et qu'il existe de par lui-même, a renoncé à son Être propre »¹⁴². Ce faisant, il laisse la liberté à l'homme d'advenir à ce qu'il est, d'accomplir pleinement toute son humanité. Cette pédagogie de la liberté que permet le silence de l'enseignant donne la latitude nécessaire au jeune pour devenir entièrement lui-même.

Quant au critère de crédibilité lié à la pratique de ce lieu, il serait, d'après les catégories développées par Gosselin, d'ordre esthétique et renvoie à un accord harmonieux entre l'être et le monde. En effet, l'expérience esthétique a le pouvoir de mettre en veille le dialogue intérieur pour permettre l'accès à d'autres dimensions de l'être, étape essentielle de l'expérience religieuse. En effet, « le beau possède cette capacité de communiquer une vérité inaccessible aux preuves et démonstrations »¹⁴³. Donner accès, ne serait-ce que quelques minutes en début de cours, à l'expérience du silence, introduit les élèves à cet espace du narthex prôné par une éducation-pèlerinage, prélude au chemin qui traverse des dimensions sacrées de notre être pour l'y conduire en son cœur même. En effet,

« Le silence ainsi trouvé procure un sentiment aigu d'exister. Il marque un moment de dépouillement qui autorise à faire le point, à prendre ses marques, à franchir le pas d'une décision difficile. Le silence élague l'homme et le rend à nouveau disponible, déblaie le chantier au sein duquel il se débat »¹⁴⁴.

Il prépare l'élève à aborder des questions de sens, écarte le futile pour donner accès à l'essentiel.

Enfin, n'oublions jamais l'adage suivant : « le silence est la matrice de toute parole authentique. Du silence primordial surgit le *logos*, écrit saint Irénée. Le silence est le lieu où s'enlacent le temps et l'éternité »¹⁴⁵. C'est à ce titre que le silence a droit de cité dans un cours de religion, seul cours dans l'enceinte scolaire qui tend au développement intégral de la personne.

¹⁴¹ B. ROEBBEN, *Theology Made in Dignity*, p. 125-126.

¹⁴² H. JONAS, *Le Concept de Dieu après Auschwitz*, p. 15.

¹⁴³ J.-F. GOSSELIN, *Le rêve d'un théologien*, p. 75.

¹⁴⁴ D. LE BRETON, *Du silence*, p. 156.

¹⁴⁵ R. PANIKKAR, *L'expérience de Dieu*, p. 32.

Reprise du cheminement

Reprenons un instant les étapes parcourues jusqu'ici avant d'aborder la partie finale de cette thèse, qui concerne le terrain de la classe et la formation des enseignants. Nous avons plongé dans le vif du sujet par un travail épistémologique sur la notion de sens, qui a fait émerger plusieurs accents de la vie du sens, qui vont d'un sens dans le langage au sens d'une vie, et même d'une vie ouverte jusqu'à l'apothéose dans un sens ultime. Nous retrouvons toutes ces dimensions dans les lieux-phare de ce chapitre et rappelons qu'il conviendra de les adresser dans un cours de religion qui se revendiquerait de la question du sens, surtout au vu des gageures sociétales qui suivent.

Les défis des temps sont ensuite adressés, qu'il s'agisse du contexte des adolescents du cours de religion, hors cours, ou des défis rencontrés par le cours lui-même. Pour les premiers, rappelons que malgré un intérêt pour les autres cultures et religions, le religieux comme tel est en perte de sens pour beaucoup de jeunes. La sécularisation, responsable pour partie, pose en outre d'autres challenges, comme la séparation des sphères de la rationalité, toujours au risque du cloisonnement, des pulsions hégémoniques d'une sphère sur les autres ou de la confusion des genres. Mais aussi le pluralisme, avec les risques de relativisme, d'indifférentisme, de fondamentalisme, de xénophobie ou d'appauvrissement des mythes contemporains. Ou encore, la consommation dont la puissance des sirènes fragilise les jeunes dans leur pouvoir de décision, par exemple avec la normativité des marques, et encourage une insatiable avidité. La marchandisation du religieux et la consommation d'autrui, mais également de soi-même, découlent de ce phénomène. L'hyperconnectivité complexifie le rapport au savoir et au réel, encourage le narcissisme, reformate l'élaboration de l'identité en termes de Gsm et de profil et, de par le déplacement de la rencontre du visage à celle de l'écran, handicape l'usager dans la lecture des émotions complexes. Enfin, les sujets de crainte sont nombreux, associés à un sentiment d'impuissance, qui ensemble peuvent miner la volonté du jeune d'être un véritable acteur de son monde.

En ce qui concerne les défis du cours de religion catholique, rappelons le changement de paradigme du monde scolaire (consommation, rapport au savoir et à l'autorité, manque de sens), les difficultés d'organisation du cours de religion dans les deux réseaux de Belgique francophone, la perte de pertinence de la parole croyante ou le défi de rencontrer l'altérité sans s'y perdre. Des modèles pour enseigner la religion coexistent (multi-, mono- ou interreligieux), dont il importe de sentir lequel serait le plus approprié pour un jeune qui demande des informations mais aussi à être guidé dans sa vie du sens.

Suit un premier chapitre de clarification, qui insiste sur les apports de la philosophie en articulant les dimensions du construire et du transmettre, essentiel à une époque où les systèmes par compétence dévalorisent les apports d'une transmission bien pensée. Le fait de la communauté de recherche est pour la première fois abordé, qui

vient répondre aux questions du rapport à un savoir trop vite considéré comme consommable et aux difficultés de la relation engendrées par la vie connectée. Notons que de mettre les jeunes ensemble, en dialogue, autour d'une question, répond à bien des manques relevés dans les précédents chapitres et les encourage à réfléchir aux modalités de leur monde. Un retour à une philosophie envisagée comme quête de sagesse et mode de vie est également prôné, quête qui s'articule au chemin de la classe faite communauté et qui amorce la conversation avec des dimensions de sens plus spirituelles et religieuses. Une relecture des dimensions de la foi en lien avec la mise en place de communautés de recherche de sens est proposée.

Mais le cours de religion se doit de parler de religion, et le chapitre suivant articule l'indispensable alliance entre théologie et philosophie, soulignant la distinction fondamentale entre les deux domaines pour un accord sans confusion. L'idée de Dieu telle que thématisée par Gesché est proposée à la réflexion des jeunes, en insistant sur la notion de crédibilité et la désirabilité d'une telle idée pour notre époque, approche qui convient parfaitement au public bigarré d'une classe de religion. Les questions de construction et de transmission d'un sens religieux sont soulevées et mise en conversation avec des principes axiaux du dialogue à garder en tête pour un cours de religion bien pensé. La communauté de recherche est à nouveau proposée à l'attention du didacticien, en rappelant l'articulation du rationnel et du raisonnable, tant au sein de la communauté qu'en christianisme, avec les questions de l'inscription dans une tradition qui nous précède et dont la voix est nécessaire, par un apport bien documenté de ses contenus et une approche intelligente du texte biblique, mais aussi avec les questions du rapport à la vérité de la tradition concernée et de la posture à tenir. Mentionnons encore la possibilité d'une communauté de recherche interreligieuse, sans oublier les difficultés associées. Enfin, le chapitre se clôture avec le rappel qu'apprendre, c'est se transformer, ce qui dans notre contexte vise à proposer à la vie de sens de l'élève l'amplitude qu'il est en droit de réclamer.

Le présent chapitre, répondant à la fois aux questions posées par les différents contextes et les rapports entre transmission, construction et sens, insiste sur la primauté de la théologie sur la philosophie au cours et sur la nécessité qui en découle de partir d'une question religieuse, pour éviter de plaquer le traitement de la religion sur un beau cours de philosophie. Ceci implique de penser clairement la corrélation entre question religieuse et vie de sens de l'élève, pour ne pas s'engouffrer dans des montages artificiels qui ne tiendraient que le temps du cours. Suit un florilège de lieux de sens d'où faire émerger ces questions, croisant sens d'une vie et sens ultime en les reliant à des attitudes pédagogiques à adopter et à des critères de crédibilité spécifiques. Reste à présent à voir comment revenir, enrichi de ces détours, au cœur même de la salle de classe et à l'indispensable formation des enseignants.

FAIRE ÉVOLUER

IX. Conséquences didactiques

À cette étape de notre parcours, il importe de revenir sur le terrain pour voir comment y articuler nos acquis. Nous nous arrêterons d'abord sur le plus immédiat, qui concerne l'application de nos découvertes à la salle de classe, pour ensuite contacter un lieu qui permettrait d'en pérenniser le dispositif, l'université, avec une formation adaptée des professeurs de religion. C'est la phase finale de la thèse, qui se donne pour objectif de proposer des pistes, de faire évoluer les pratiques, de transformer les acteurs.

Il s'agit dans cet ultime chapitre de réfléchir à la façon dont notre proposition d'une double articulation : entre philosophie et théologie, entre construire du sens et l'acte d'en transmettre, à partir d'une question religieuse, puisse rencontrer une classe pluraliste, répondre à des exigences de compétences ou s'intégrer au programme de religion catholique existant. Néanmoins, il serait intéressant de composer avec des compétences inédites, qui seraient liées aux lieux du sens que nous venons d'évoquer.

Nous poserons la question de la salle de classe comme lieu théologique. Certes, on ne pense pas spontanément à elle quand on réfléchit aux lieux ordinairement concernés par la théologie, mais plutôt aux trois suivants :

« L'Église, lieu de l'écoute de la Parole, de la mémoire et de la normativité de la foi ; l'université, lieu de l'exercice de la rationalité théologique en articulation à d'autres formes de rationalité pour une intelligibilité approfondie de la foi ; la société, lieu qui incite la théologie à un exercice de raison qui produise un discours de pertinence publique »¹.

Le cours de religion réunit certains de ces traits. Lieu d'écoute : une écoute respectueuse d'une parole qui peut donner à penser et à vivre à chacun depuis son ancrage propre ; lieu de rencontre entre différentes rationalités : la théologie et la philosophie ; enfin, lieu où l'on confronte la théologie aux grandes questions de société. Sans être une communauté de foi, la classe est une communauté de savoir et une communauté de vie² qui a ses spécificités propres. Quel discours théologique peut-il émerger de cet espace, en fonction de quelles modalités, qui adresserait quels défis de notre temps ? Un article d'Adolphe Gesché³ resitue ces derniers par rapport aux défis et interrogations antérieurs de la théologie. Les fruits des deux chapitres contextuels et de la partie du clarifier viennent s'agencer ici en une lecture synthétique en fonction du lieu théologique inédit de la salle de classe.

L'école catholique est concernée au plus haut point par le travail de sens au sein du lieu par excellence où est abordée la possibilité de Dieu. Comment peut-elle remplir

¹ P. RODRIGUES, *C'est ta face que je cherche...*, p. 359.

² *Ibid.*, p. 416.

³ A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 17-60. Précisons que l'article a été écrit il y a vingt-cinq ans, aussi nous en avons actualisé les propositions en fonction de notre propre parcours.

sa fonction de pourvoyeuse de sens pour un public pluriel tout en restant fidèle à son enracinement évangélique ? Autre point que nous aborderons dans ces pages.

Enfin, une dernière section aura trait à la formation des professeurs de religion, selon la triple modalité de transmetteurs de trésors, de constructeurs de sens et de pèlerins qui témoignent d'un chemin de vie qui les a conduits à franchir leur propre narthex. Nous étudierons la façon dont l'université pourrait répondre à cette triple exigence de formation en soumettant à nos lecteurs des pistes d'action.

Conséquences pour la classe

Le programme de religion en usage actuellement comporte des compétences qui peuvent en partie faire écho à nos découvertes. Un premier exercice consistera à examiner les compétences existantes pour les associer à des étapes de notre démarche, tandis qu'un second exercice, plus créatif, dressera une liste inédite de compétences adaptées à notre parcours.

Il convient de se demander à ce stade si les pistes développées dans les précédents chapitres et sur le point d'être appliquées dans ces pages rencontrent un cours de religion qui relèverait du monoreligieux, du multireligieux ou de l'interreligieux. Rappelons que ces positions ne sont pas exclusives et que dans la pratique, les enseignants adoptent souvent plusieurs postures au cours de l'année, ce qui va de pair avec notre proposition. Modèle multireligieux (qui est la posture des sciences des religions) quand il s'agit de dispenser des informations de qualité, de façon distanciée, sur de grandes traditions culturelles, spirituelles et de sens, certes, mais aussi, et surtout, modèle interreligieux ou, autrement nommé, apprentissage « à partir des religions » (*learning from religion*), avec les trésors des religions et des spiritualités offertes comme sources existentielles de sens à la curiosité et au discernement des élèves. Comment, sans ancrer le cours comme lieu de croissance et de transformation possibles, amener les élèves à la margelle de leur propre puits ou réfléchir à un langage qui éclaire leur vie du sens ? La neutralité n'est certainement pas la seule garante de l'objectivité.

Un apprentissage « à partir des religions » implique de les rendre désirables, ce qui semble plus aisé si l'enseignant est existentiellement impliqué dans un chemin de sens. Sans pour autant que la religion exposée soit la sienne propre, qu'il soit animé d'une quête ou ait pu ouïr ne serait-ce qu'une rumeur de Dieu permettra à sa contribution de se prévaloir du cachet d'authenticité tant prisé des jeunes. Rappelons enfin que le but, tant de la communauté de recherche que de l'échange autour de la transmission n'est ni une dialectique de vérité ni la recherche d'un consensus mou, mais la rencontre et la connaissance de cet autre qui se tient devant soi.

Les articulations avec le programme existant ou l'architecture des compétences du sens issue de ces pages intègrent les différents modèles, privilégiant l'un ou l'autre en

fonction de la posture de l'acteur concerné, professeur ou élève. Il importe de les garder en tête à la lecture des lignes qui suivent.

Programme et compétences en questionnement

Plusieurs compétences nous semblent correspondre aux fruits de notre investigation dans le *Programme* du cours de religion, tel que rédigé en 2003 et appliqué de nos jours, avec plus ou moins de bonheur, dans les classes de Belgique francophone.

Cinq types de compétences terminales structurent le *Programme*, dont la première concerne l'analyse d'une question existentielle. En effet, le point de départ du programme du cours de religion catholique vise avant tout la personne de l'élève :

« Il s'agit d'abord de rejoindre les élèves là où ils sont, sur leur propre terrain (enracinement existentiel) en ouvrant avec eux des chemins sur telle réalité d'existence. Cela se fera le plus souvent à partir d'observations et de constats permettant de dégager une "situation-problème". Celle-ci sera l'occasion d'un questionnement (questionnement existentiel) et d'un premier travail sur les représentations des élèves »⁴.

Notre point de départ est par contre, et sans ambiguïté, une question religieuse, ce qui n'est pas antithétique avec la compétence énoncée. En effet, il est possible de rejoindre les élèves sur leur terrain en partant d'une question religieuse, même si pour beaucoup cette question est peut-être, au départ, loin de leurs préoccupations. Rappelons ces chiffres de l'enquête du CRER : 47,4 % des jeunes interrogés disent que pour eux le religieux ne peut apporter de sens⁵, tandis que nous pouvons soupçonner une partie des 33,1 % de jeunes qui répondent que toutes les religions sont porteuses de sens de mettre toutes les religions dans un même panier indifférencié et de ne pas s'attarder plus longuement sur la question⁶. Alors comment toucher ces jeunes-là ?

L'enquête révèle par ailleurs que 90,3 % des adolescents se posent parfois ou souvent des questions de sens dans des moments difficiles à vivre, comme le décès volontaire ou pas d'un proche, la maladie, mais aussi les scandales de l'actualité qui dévoilent des pans entiers de la misère du monde⁷. D'autre part, si nous reprenons les finalités du cours revendiquées par les jeunes, un quart des répondants émettent le souhait que le cours de religion soit le lieu où ils reçoivent une information structurée sur les religions, tandis que 28 % estiment qu'il se doit d'être « le lieu d'une conscientisation critique et d'une mobilisation pour transformer notre société au nom de valeurs de justice et de solidarité »⁸. En croisant ces données, nous pourrions penser que par le biais de l'actualité ou des grandes questions du vivre et du mourir, mais aussi de la

⁴ *Programme de religion catholique*, p. 19.

⁵ D. DU VAL D'EPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 40.

⁶ *Ibid.*, p. 41 et 44-45.

⁷ *Ibid.*, p. 50-51.

⁸ H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 109.

relation⁹, il serait possible de formuler une question spécifiquement religieuse qui puisse, de près ou de loin, interpeller la plupart des élèves.

Notons également que cette première compétence terminale fait clairement écho à la finalité d'une communauté de recherche qui est la recherche de sens, qu'il s'agisse du sens d'un mot, d'une phrase, d'un acte ou d'une vie. Et qu'elles visent toutes deux à l'élaboration de sens en commun par le dépassement de la subjectivité initiale des participants. La communauté de recherche étant lieu de création du sens, elle peut aisément s'insérer dans une activité d'introduction à une matière du cours.

La seconde compétence terminale regroupe des compétences disciplinaires qui renvoient aux ressources de la culture. La plus évidente pour notre propos est bien « pratiquer le questionnement philosophique », qui permet l'approche d'une question proprement philosophique (« développer une problématique philosophique »¹⁰), la découverte des auteurs (« lire et travailler les documents issus du champ de la philosophie »), de l'anthropologie philosophique, de la phénoménologie et de la critique kantienne de la raison (« décoder les "visions du monde" sous-jacentes aux systèmes et théories (économiques, scientifiques, etc.) comme rapport de l'homme à lui-même, à autrui et à Dieu »), l'épistémologie (« identifier le type de questionnement des discours scientifiques, philosophique, religieux », « distinguer les divers modes de connaissance et les registres de vérité correspondant »), de la philosophie de la religion (« identifier et analyser les connivences de la philosophie et de la religion ») et de la métaphysique (« décrypter le rôle structurant et constructif de l'ouverture à l'altérité et à la transcendance »).

La compétence « interroger et se laisser interroger par les sciences humaines » annonce un travail d'interdisciplinarité entre les diverses sciences pour en faire ressortir les enjeux théologiques et philosophiques, mais suggère aussi de « distinguer et articuler le champ scientifique, le champ philosophique et le champ religieux ainsi que le langage propre à chacun »¹¹, ce qui rejoint un travail d'épistémologie et de philosophie du langage, recoupant ainsi le travail de la compétence précédente. Proche de cela nous trouvons la compétence « discerner les registres de réalité et de

⁹ L'analyse portant sur les thématiques du programme que les élèves affectionnent montre clairement leur intérêt pour des sujets relationnels, H. DERROITTE, « Les jeunes et leur cours de religion », p. 114. Le relationnel peut être l'un des axes qui nous permette d'entrer dans la question religieuse, comme les relations entre croyants de différentes religions, ou des hommes entre eux du point de vue d'une religion, des sujets d'actualité qui illustrent la complexité des rapports entre religion et société, etc.

¹⁰ *Programme de religion catholique*, p. 25. Les points entre parenthèse et entre guillemets qui suivent celui-ci renvoient aux pages 25-26 du programme, tandis que les domaines de la philosophie font référence aux disciplines relevées dans le septième chapitre.

¹¹ Id. Notons que la compétence « explorer et décrypter différentes formes d'expression littéraire et artistique » propose un travail similaire, en invitant à « identifier les questions existentielles, philosophiques, éthiques et religieuses présentes dans une œuvre littéraire et artistique », p. 29, déplaçant le travail de recherche des sciences à l'art et à la littérature.

langage » qui insiste de même sur la distinction entre les ordres de réalité et leur expression.

La compétence « décoder le mode de relation au religieux » rejoint notre propos en suggérant à sa façon de prendre Dieu comme idée pour penser, quand elle invite aux opérations suivantes :

« Opérer des distinctions fondamentales (foi et religion ; foi et idolâtrie ; foi et croyance ; foi et pensée magique, etc.). 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 »¹².

Le travail de la communauté de recherche, que celle-ci soit philosophique ou religieuse, peut s'intégrer à l'exercice des compétences « construire une argumentation éthique » et « pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel ». Tandis que la première invite, entre autres, à « éviter les écueils du dogmatisme moral [...] et du relativisme moral [...] en recherchant par la discussion et l'échange les meilleurs chemins à prendre dans une situation donnée »¹³, la seconde intime d'« entrer en dialogue »¹⁴ avec les différentes traditions religieuses. Il arrive d'ailleurs que dans certaines écoles de l'enseignement officiel, des enseignants des différents cours philosophiques organisent des rencontres entre les élèves de leurs cours respectifs sur le mode de la communauté de recherche avec pour objectif le dialogue interconvictionnel¹⁵. La compétence « lire et analyser des textes bibliques » se prête admirablement au travail de la communauté de recherche, qui peut s'appuyer sur le texte lui-même pour initier un questionnement de sens ; tout comme il est possible d'en référer à la compétence philosophique quand elle réclame de lire et travailler les auteurs.

Notons enfin que toutes les compétences disciplinaires qui composent la troisième compétence terminale, « comprendre le christianisme en ses trois axes », sont d'intérêt pour notre étude car elles traitent directement des problématiques liées au christianisme lui-même. Ce qu'en réalité font les onze compétences disciplinaires du programme.

¹² *Programme de religion catholique*, p. 23.

¹³ *Ibid.*, p. 28. Signalons que cette tâche fait partie des fondamentaux de la pratique des communautés de recherche philosophiques, qui est d'éviter ces deux écueils. M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 83-84.

¹⁴ *Programme de religion catholique*, p. 29.

¹⁵ M. DESMEDT, « La communauté de recherche philosophique et l'enseignement religieux en Belgique francophone », p. 90. Voir l'article pour des exemples très concrets de ce type de rencontres.

Des compétences du sens

La question qui se pose à présent est la suivante : serait-il possible de dresser une liste de compétences qui soient spécifiques à la recherche de sens ?

Ce qui fait ressurgir une question qui lui est corrélative : à quel titre pouvons-nous parler d'une compétence religieuse qui ne soit pas reliée à la foi de l'élève mais qu'il pourra mobiliser comme compétence, rejoignant l'indispensable critère de l'utile ? Or, les compétences dont nous traiterions ici ne sont pas religieuses mais « de sens », même si « en excès » elles se font spirituelles, religieuses ou théologiques¹⁶. En effet, les développements de ce travail ne renvoient pas uniquement à la religion mais au sens de la vie pour tout un chacun. Plus fondamentalement encore, peut-on encore parler de compétences à mobiliser pour l'accomplissement d'un chemin de vie ? S'agit-il de développer des outils ou d'apprendre à « être » un peu plus ? Et en quoi le monde scolaire autorise-t-il une démarche qui semble relever de la subjectivité de chacun ?

Si l'utile est le propre de la compétence, peut-être nous appartient-il de relever quel champ de l'utile nous visons avec les notions de compétences religieuses ou de sens. Nous pouvons en distinguer quelques-unes, qui viennent s'insérer dans différentes cases sémantiques. Le terme lui-même a des racines latines : *utilis*, « qui sert », « qui est avantageux »¹⁷. La question devient alors : utile, avantageux pour quoi, qui sert à quoi, et interroge les fins. Nous pourrions alors distinguer ce qui est utile en vue de quelque chose qui n'est pas en soi une fin ultime : un emploi, un savoir-faire qui est lui-même moyen en vue d'autre chose, de ce qui est utile en vue de fins qui valent par elles-mêmes : l'amitié, la compassion, l'attention à autrui, le bonheur, la dignité humaine et plus largement celle du vivant, le sens d'une vie, la mort, la vie au-delà de la mort.

Cette distinction nous permet dès lors de distinguer plusieurs types de compétences religieuses, elles-mêmes liées au type d'enseignement dispensé. Si nous nous retrouvons dans un cadre éducatif multireligieux, nous rejoignons la notion de compétence telle que communément admise dans le cadre scolaire : une compétence qui vise des moyens. Comprendre ce qu'une religion signifie, percevoir les tenants d'une question religieuse, saisir les subtilités du débat entre les religions sont des moyens de parfaire sa compréhension de la société qui nous entoure. L'apport philosophique, spirituel, religieux ou théologique est un objet (de connaissance) qui se

¹⁶ Rappelons les catégories dressées par A. WRIGHT, « The Integrity of Students' Theological Discourse », p. 170 : le bagage spirituel permet à l'apprenant de se comprendre lui-même face au monde ; le bagage religieux le positionne devant les traditions religieuses et les réponses qu'elles proposent ; la théologie lui permet d'aborder la transcendance par un mode de questionnement plus spécifique encore. À cela nous rajoutons la philosophie, qui pourrait se diviser en fonction de ces catégories : aider à se comprendre soi, se positionner face à différentes traditions philosophiques, embrasser la philosophie comme mode de vie.

¹⁷ A. REY (dir.), *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française* 3 (PR-Z), p. 3979.

met au service d'une vision du monde élargie, qui gagne en finesse et permet de mieux s'y orienter. La compétence est pour ainsi dire fonctionnelle, mais malgré son intérêt et le fait que celle-ci réponde le plus à la demande des élèves, rappelons qu'un catalogue de compétences, un savoir qui ne serait qu'utilitaire, fait chuter à terme la motivation des élèves car on y étouffe le mystère ou la dimension de quête à parcourir.

Ce type de compétence religieuse est indispensable à un travail de la religion en contexte de pluralité :

« Dans le contexte de l'apprentissage interreligieux, des renseignements objectifs (*apprendre des choses concernant la religion*) sont la condition première du succès du dialogue interreligieux comme moment d'enrichissement (tirer des leçons de la religion). C'est seulement avec l'option, essentiellement utopique, de la liberté bien informée, qu'une telle conversation sera vraiment possible, en elle-même, sans avoir recours à d'autres arguments ou fondements idéologiques »¹⁸.

Le travail des compétences multireligieuses est un préalable à l'immersion dans l'interreligieux (qui ne concerne pas uniquement le dialogue interreligieux mais le travail en classe d'un apprentissage à partir des religions), même si préalable ne veut pas spécialement dire antériorité, dans le sens où le chronogramme du professeur exigerait qu'il passe de la religion comme objet à la religion comme chemin de vie. Il s'agit d'un certain type de posture qui laisse le choix à l'élève de s'approprier ce qui lui est présenté comme il l'entend : des explications, un dialogue autour de la religion comme moyen pour comprendre le monde, ou la religion et ce qu'elle propose comme fin en soi.

En effet, dans un cadre éducatif qui travaille l'interreligieux (et le monoreligieux), les fins visées sont les fins « en bout de chaîne ». Plutôt que d'outiller, les compétences développées ici ne visent pas l'avoir (dans le sens d'avoir plus de connaissances à propos de) mais l'être même de l'apprenant, ainsi que celui de l'enseignant, car tous deux ont entamé un pèlerinage qui engage le cœur de leur vie et qui leur apprend à *être* un peu plus en vue d'un accomplissement existentiel : être plus libre, plus imaginatif, mieux ancré dans une identité qui corresponde à une *life story* réellement personnelle et intégrée, pour une vie qui se déploie dans toutes les dimensions du temps : le passé, son héritage familial et culturel ; le présent, dans le développement d'une pensée personnelle qui affine la préhension du monde, qui s'ouvre à l'empathie et fait jaillir la créativité ; le futur, lié à l'imagination, l'espoir ; l'éternité, approchée par l'espérance et l'ouverture – dans le sens bergsonien du terme, ainsi que la vision d'une destinée.

La démaîtrise de l'éducateur est de rigueur car il ne peut obliger l'élève à parcourir ce chemin avec lui. L'adolescent peut décider d'occuper une position résolument multireligieuse et c'est très bien car cela relève de l'exercice de sa liberté (ce qui en

¹⁸ B. ROEBBEN, « L'éducation religieuse en temps de crise », p. 455.

soi rejoint notre première compétence globale du sens). Par contre, l'enseignant, en se plaçant dans une perspective interreligieuse, laisse la porte ouverte à l'élève qui souhaiterait se mettre en chemin, mais aussi sème peut-être quelque chose que le jeune ne fera pas directement fructifier mais qui se développera des années plus tard. En tout cas, notons que les deux approches, l'utile en vue de moyens et l'utile en vue de fins, ne sont pas incompatibles et peuvent même se superposer. Elles nous aident à situer un type de cours de religion bien précis, qui permet de parler à partir de points de vue situés et qui en même temps s'adresse à un groupe pluriel en respectant la liberté de chacun ainsi que le cadre scolaire, qui interdit tout prosélytisme¹⁹.

Pour qu'une compétence interreligieuse, dans le sens que nous venons d'explicitier ici, fasse sens pour une vie, il importe qu'elle vienne renforcer le réseau de relations faisant existentiellement sens, en écho au concept de cohérence pour une vie²⁰. Nos compétences ont donc pour tâche de renforcer les réseaux de cohérence, avec pour corrélat d'empêcher l'effondrement du système antérieur dans les phases de déconstruction – effondrement qui peut s'avérer inéluctable, selon le système de sens précédent, mais la proposition qui suit doit permettre une reconstruction plus solide, plus résiliente du réseau.

	Liberté et pensée	Identité et imagination	Espérance et sagesse	Destinée et héritage	Silence
Bagage ²¹ spirituel (sens pour soi)	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission
Bagage religieux et philo (sens et traditions des religions et de la philo)	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission
Bagage théologique (rapport direct à la transcendance)	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission	Écoute, dialogue, transmission

Grille des compétences du sens (lieux, savoirs et pratiques)

¹⁹ C'est la logique même de l'offre belge de l'enseignement officiel : « Les divers cours confessionnels de religion qui sont offerts n'imposent pas la foi aux élèves et ne la présupposent pas non plus. Ils ont pour but de permettre aux élèves d'entrer en contact avec les traditions religieuses de leur choix, de les connaître et de se forger librement, à leur contact, des convictions et un système de valeurs ». André FOSSION, « La confessionnalité de l'enseignement religieux en question », dans H. DERROITTE et A. FOSSION, *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel*, p. 102.

²⁰ Rappelons que le concept de cohérence renvoyait aux catégories suivantes : l'utile, la valeur, les raisons, l'avenir, et que le renforcement du réseau des significations renforce le sentiment de cohérence d'une vie, quand l'absurde survient lors de l'effondrement du réseau (ch. III).

²¹ Le terme de « bagage », bien qu'utilisé par Roebben dans un contexte qui vise un chemin d'intégration, est peu approprié car implique quelque chose qui reste extérieur à soi.

Ces compétences du sens, qui articulent des lieux (développés au chapitre précédent²²), des pratiques (communautés de recherche) et des savoirs (transmis), se dessinent elles-mêmes en un réseau complexe et transversal, sous forme de grille du sens que l'on peut investiguer par l'entrée qui nous semble la plus appropriée²³.

Si dans chaque « case » nous ajoutons les dimensions de l'écoute de la parole des jeunes (ou plus globalement : philosophie et théologie *des* jeunes, liées aux pratiques de la communauté de recherche), de dialogue entre jeunes et enseignants (philosophie et théologie *avec* les jeunes) et phases de transmission (philosophie et théologie *pour* les jeunes), nous obtenons un modèle tridimensionnel, dont le tableau ci-dessus est une représentation en deux dimensions et que cet « édifice du sens » renfermerait de nombreuses chambres que nous pouvons parcourir en fonction de nos prédilections ou plus simplement des besoins de la salle de classe. L'enseignant pourrait décider de travailler la question de l'identité en lien avec les traditions religieuses en partant d'un texte issu du bouddhisme sur l'absence de soi, qu'il proposerait à la communauté de recherche. Il peut ensuite entrer en dialogue avec les jeunes à propos de ce texte, puis expliciter un peu plus ce qu'entendent les bouddhistes par ces termes, en veillant à respecter la polysémie des interprétations, avant de confronter le texte travaillé à des apports de la philosophie et du christianisme. Dans le processus, il pourrait également interroger les élèves sur ce qui est véritablement soi/sien dans la rédaction d'un profil Facebook. Notons que la phase de transmission ne passe pas nécessairement en queue du train, il pourrait tout aussi bien commencer par confronter les vues en présence avant de lancer une activité de pratique dialogique.

Alors comment concrètement dresser un programme dans la durée à partir de la grille présentée ? Le professeur commencerait par s'inscrire dans un lieu de sens, ne serait-ce que pour délimiter le type de thématique à travailler. Ce lieu ferait l'objet d'un travail planifié sur deux mois, éventuellement sur un trimestre. La variété des approches, associée à la créativité de l'enseignant qui selon le parcours et les moments de l'année agencerait les phases d'{écoute-dialogue-transmission} et de {sens pour soi-sens des traditions-sens théologique} de façon différenciée, éviterait de laisser les élèves et permettrait un travail en profondeur de chaque dimension.

²² Précisons que chaque lieu est à la fois une façon de faire particulière qui s'applique à la construction ou la transmission de sens en leur imprimant une tonalité spécifique, mais aussi une thématique en même temps qu'une interpellation des contextes contemporains. Par exemple, la liberté couplée à la pensée insiste sur la pensée critique en CRP, même si ce type de pensée est transversal à tous les lieux ; elle est également don, vocation, essence... mais aussi résistance face au conformisme des marques, etc.

²³ La compétence ne se limite ni au lieu, ni à l'approche, ni au « bagage », mais consiste en une articulation des trois. Nous pourrions dire que nous nous exerçons au sens quand nous nous retrouvons inscrits dans une des « cases » de la grille.

Imaginons un enseignant qui remarque dans sa classe les ravages de la compétition exercée par le port de certains habits ou la possession d'un Smartphone particulier²⁴. Devant la séduction des marques et au vu de la fragilité des histoires personnelles vite broyées par les récits dominants des marchés, il lui semble nécessaire d'aider le jeune à cultiver un récit sincère et profond de son histoire propre, sans la manipuler ou la livrer en pâture au regard d'autrui, dans le respect de son intimité. C'est revenir au sens premier d'une vie authentique, contre l'illusion d'authenticité et l'uniformisation prônées par les marchés. Une certaine compréhension de la philosophie peut l'appuyer dans cette tâche, philosophie envisagée comme :

« Une sorte de préparation qui ouvre la voie à une compréhension correcte de l'existence, appelant celle-ci à devenir pleinement consciente de son être en ce qu'il est en propre, de l'appel qui l'habite, du caractère destinal de sa constitution. Le rôle de la philosophie, dans cette perspective, est d'aider la personne humaine à se comprendre elle-même comme un être de sens, en recherche de la signification authentique de lui-même, et à prendre la pleine mesure de l'exigence qui est inscrite dans son essence »²⁵.

Mais l'éducateur en religion peut aussi trouver des ressources dans les trésors des traditions. C'est à l'occasion de cette recherche qu'il peut introduire le jeune à de grands récits, des mythes qui suscitent son imagination tout en éduquant son discernement, lui ouvrant des horizons de sens plus vastes. Rappelons l'importance de se construire, pour chaque individu, non seulement une histoire mais un mythe, un grand récit, « acte d'imagination qui intègre de façon structurée nos souvenirs du passé, notre perception du présent et notre anticipation du futur »²⁶. Or, c'est à la fin de l'adolescence qu'émerge réellement le créateur du mythe. Les adolescents testent des modes d'être alternatifs et différentes personnalités, expérimentent des cadres nouveaux pour tenter de se comprendre et d'interpréter le monde autour d'eux, pour faire sens de leurs jeunes années, de leurs liens avec leur famille, leur environnement, leurs racines culturelles et religieuses²⁷, ce qui peut expliquer l'adoption provisoire d'histoires sur mesure par les marques et les marchés. Mais pour que ce processus d'exploration se déroule harmonieusement, il importe d'en assurer les conditions, dont la première est un terrain d'expérimentation sécurisé où le jeune peut faire ses expériences sans qu'elles ne soient délétères, où il pourrait s'exercer aux pratiques dialogiques et réfléchir avec ses pairs. La seconde serait de le mettre en contact avec d'autres histoires, profondes et riches de sens, à l'aune desquelles il puisse prendre la mesure de ses immenses possibilités d'être et de devenir, qui dépassent de très loin les icônes de papier glacé. La Bible, merveilleux réservoir d'histoires de sens, pourrait ainsi venir à sa rescousse :

²⁴ Très souvent constaté dans ma pratique d'enseignante et fruit de discussions après les cours avec les élèves mis « hors circuit ».

²⁵ J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 51.

²⁶ D. McADAMS, *The Stories We Live by*, p. 12.

²⁷ *Ibid.*, p. 92.

« Un vaste matériel narratif raconte la vie humaine et pourrait être mis à profit en ce sens. Les relations familiales multiples, la pratique du pouvoir, la violence en ses formes multiples, ses causes et ses conséquences, l'amour et l'amitié, la justice, la vengeance et le pardon, la colère, la peur et la jalousie, la tristesse et la joie, le rapport à l'étranger, la mort : il suffit de feuilleter les livres narratifs pour voir s'étaler à longueur de page, sans complaisance mais avec une étonnante lucidité, cette vie foisonnante et complexe qui ressemble tant à la nôtre et qui demande à être pensée »²⁸.

Nous retrouvons dans l'exemple présenté ici un lieu de sens spécifique, l'identité, auquel s'articulent les dimensions de la philosophie ou de la théologie des jeunes (CRP ou CRT), de la théologie avec les jeunes et pour les jeunes (dans la rencontre avec les traditions et la Bible), visant par l'introduction à un sens issu des traditions et de la théologie un sens qu'ultimement le jeune puisse faire sien. L'imagination du jeune, autre pôle du lieu, pourrait être sollicitée par une activité de rédaction liée à la construction de soi ou par des questions spécifiques de l'animateur-enseignant durant le travail de la communauté de recherche.

Ces façons de faire ne nécessitent même pas la refection d'un énième programme pour le cours de religion. Elles peuvent venir s'articuler à l'existant à travers les thématiques et compétences que nous avons relevées dans le point précédent.

Un lieu sans doute plus compliqué à traverser serait celui du silence, car celui-ci est antérieur à la parole, donc à tout programme. Rappelons que les quatre premiers lieux consistent en l'agencement de deux concepts qui se complètent et se renforcent l'un l'autre. Seul le cinquième lieu réside seul, car le silence est englobant et son pendant est la parole, c'est-à-dire l'ensemble composé des quatre premiers lieux.

Le silence n'implique cependant pas toujours une absence de parole, il peut viser des attitudes. Tout d'abord, le fait de réellement se tenir « auprès de », dans une présence qui implique d'aimer les êtres, de sortir de soi, de ses écrans, d'un rapport intellectuel ou fonctionnel au monde. C'est le regard innocent de la contemplation, capable de se tenir auprès des oiseaux du ciel et des lys des champs. Mais encore, la lenteur, le fait d'accorder du temps au temps, que Gesché relie à la pédagogie de Jésus lui-même.

« Gesché est attentif à la pédagogie de Jésus vis-à-vis de ses disciples et de leur accès à la foi : il se montre patient ; il fait silence ; il est inspiré, selon Gesché, par une épistémologie du silence. Voilà pourquoi le style de sa christologie est éminemment empreint de *réserve* ; de même que, pour les disciples, l'entrée dans le mystère du Christ n'est pas sans difficulté pour nos contemporains. Une christologie ne s'élabore pas à distance de ceux auxquels elle est destinée ; elle se doit d'être adressée. Conduire à la vérité sur le Christ ne s'obtient pas à coups d'affirmations dogmatiques énoncées précipitamment ou de confessions récitées sur un mode incantatoire. Il y faut le patient labeur d'un discours humain qui en assure la viabilité et la responsabilité. On peut

²⁸ André WÉNIN, « Personnages humains et anthropologie dans le récit biblique », dans Camille FOCANT et André WÉNIN (éds), *Analyse narrative et Bible. Deuxième colloque international du RRENAB, Louvain-la-Neuve, avril 2004*, Louvain, Leuven University Press/Peeters, 2005, p. 70.

souligner, en ces temps marqués par l'accélération (H. Rosa), la *lenteur* que Gesché érige au rang de vertu »²⁹.

La lenteur prônée ici rejoint la *skholè*, abstention consciente de toute activité de production, s'opposant à la rentabilité et à la consommation du temps, qui rejoindrait, par extension, les conversations gratuites et l'amour de la connaissance pour elle-même. Ce temps de cessation est proche de l'antique *Chabbath*, « passage à une dimension nouvelle, celle du repos et de la réflexion »³⁰, pause temporelle qui nous libère du monde matériel et de l'emprise des objets pour laisser place à la relation.

La capacité au calme, au retrait et à une certaine forme de contemplation est certes difficile à évaluer dans un contexte scolaire qui exige une évaluation quantifiée en fin d'année, mais heureusement le silence peut viser un certain type de prise de parole, un style particulier de l'expression. Quand la raison se fait silence, l'au-delà de certaines frontières lui étant interdit, l'usage de la poésie, de la métaphore, du langage symbolique, de la créativité artistique viennent lui suppléer et alimenter la communication. Ce sont des dimensions qui, même évanescentes et aériennes, sont plus aisées à évaluer en cadre scolaire³¹. Le problème, qui touche au développement de toutes nos compétences du sens, est que dans une quête l'objet n'est pas immédiatement donné (quête de sens, philo-sophie) : il faut en quelque sorte accomplir le pèlerinage pour en percevoir les fruits, qui ne sont pas donnés d'avance. La sagesse ne peut qu'indiquer la margelle du puits, seul celui qui s'y penche pourra y voir son reflet, mais aussi la *sophia* qui se penche par-dessus son épaule. Le résultat n'est pas celui d'une équation ou de l'apprentissage d'une grammaire, même s'il existe une grammaire du sens (que nous avons esquissée dans le troisième chapitre) : imprévisible et personnel, il est difficile de le faire rentrer dans des cases préétablies, ce qui est encore plus flagrant avec l'approche de la « compétence » du silence.

Au fondement de ces compétences du sens, l'étonnement, qualité philosophique première qui assiste au jaillissement de la nouveauté, de l'originalité, mais qui somme toute est au fondement même de la théologie : étonnement devant ce qui nous est révélé, qui provoque un élan fou d'enthousiasme et d'espérance.

Le dialogue avec l'idée de Dieu, au cœur de ce travail du sens dans la perspective de l'éducation religieuse, entre en résonance avec une certaine idée de l'homme, révélé à lui-même par la révélation de Dieu. Et c'est peut-être cette porte d'accès qui consacrera la salle de classe comme lieu théologique où l'on parlera à la fois de l'homme et de Dieu, la philosophie déployant un premier savoir sur l'homme, quand la religion en poussera la connaissance à l'extrême de ses possibilités, proposant aux

²⁹ Benoît BOURGINE « Le Christ », dans B. BOURGINE, P. RODRIGUES et P. SCOLAS (éds), *La margelle du puits*, p. 379-380.

³⁰ Albert GUIGUI, *Le judaïsme. Vécu et mémoire*, Bruxelles, Racine, 2004, p. 41.

³¹ N'oublions pas que le silence peut être aussi sujet d'un plan de discussion en communauté de recherche, réfléchi dans l'optique du bruit qui assourdit l'homme contemporain, etc. il n'est pas forcément pratique de calme mental ou de concentration.

anthropologies contemporaines une anthropologie théologale qui ose une pensée des excès, s'attachant à penser l'idée la plus excessive qui soit : l'idée de Dieu.

La classe, un lieu théologique d'envergure

Les lieux théologiques consistent en « certains lieux spéciaux, *peculiares*, qui sont comme les domiciles de tous les arguments théologiques, où les théologiens trouveront de quoi alimenter toutes leurs argumentations, soit pour prouver, soit pour réfuter »³². Somme toute, de ces lieux jaillit la théologie. Les questions qui se posent à nous se formulent donc de la sorte : la salle de classe peut-elle être considérée comme un lieu théologique ? Prend-on suffisamment au sérieux la voix des jeunes pour les juger capables de théologie ? Mais encore : peut-on produire de la théologie avec un public pluraliste ? Avec des incroyants ?

Melchior Cano a, au XVI^e siècle, dressé une liste de dix lieux théologiques. Les lieux propres sont au nombre de sept et vont de l'Écriture Sainte aux théologiens scolastiques et canoniques (avec entre les deux les traditions apostoliques, l'Église catholique, les conciles, le magistère du pape, les pères de l'Église). Trois autres lieux font appel à la raison et sont pour cela considérés comme des lieux « étrangers », annexes. Il s'agit de la raison naturelle, des philosophes et juristes, et des histoires et traditions humaines³³. À cette lecture, il apparaît que la salle de classe appartiendrait aux lieux annexes, où sont considérés le travail de la raison naturelle et de la philosophie, mais aussi une approche des histoires et traditions philosophiques, spirituelles et religieuses. La question n'est donc pas tant de poser la salle de classe comme lieu recevable, mais plutôt de considérer la parole des jeunes qui l'occupent comme apte à produire de la théologie.

Les questions qui taraudent les jeunes concernent leur avenir et les étapes de leur vie, les relations qu'ils entretiennent avec leurs proches ou un *alter* signifiant, la mort, la sexualité, l'histoire et ses erreurs, l'éthique et la justice³⁴, toutes questions qui interrogent l'homme dans sa complexité, avec ses parts d'ombre et de lumière. Or, pour mieux se comprendre,

« L'homme doit apprendre à se construire avec l'indicible et à supporter le mystère qui l'habite, en renonçant à une explication totale et absolue sur soi-même. En effet,

³² Melchior CANO, *De Locis theologicis libri duodecim*, Salamanque, Sassenus et Stelsius, 1563, 1.I, c.III. Cité par Ambroise GARDEIL, « Lieux théologiques », dans Alfred VACANT, Eugène MANGENOT et Émile AMANN, *Dictionnaire de théologie catholique*, Paris, Letouzay et Ané, 1926, col. 716.

³³ Jean-Pierre TORRELL, « Théologie et beauté : l'art est-il un lieu théologique ? », dans *Échos de Saint-Maurice* 81 (1985), p. 22. L'auteur définit le lieu théologique d'après Cano : « Ces lieux sont comme des espèces d'entrepôts, des magasins d'arguments théologiques où les théologiens peuvent s'approvisionner selon les besoins de la discussion ». Il relève plus loin (p. 23) qu'une des grandes absentes de cette classification est la dimension contemplative de la théologie, que notre compétence du silence viendrait rencontrer.

³⁴ D. DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 30-31.

l'homme naît à son humanité progressivement en acceptant son propre mystère et en interrogeant les réponses fragiles qui lui viennent de la nuit des temps aussi bien qu'en accueillant les grandes questions qui le visitent périodiquement »³⁵.

Si la salle de classe est lieu de pèlerinage, si dans ce contexte les jeunes abordent ces questions et s'engagent sur un chemin de compréhension qui, comme le dit la citation, ne pourra jamais être complété car le mystère est trop grand pour y être enfermé, si les jeunes sont prêts à interroger l'idée de l'homme jusque dans ses confins, si ce faisant l'idée de Dieu est soulevée, débattue, envisagée comme possibilité pour parfaire la définition de l'homme, alors la salle de classe peut se faire lieu d'où germe une théologie. La question religieuse à l'ouverture du cours situe d'emblée la prise de parole dans un contexte où « un "Tiers-transcendant" comme clé possible de déchiffrement à l'énigme de l'homme »³⁶ advient de fait.

Rappelons ici que la distinction entre une théologie destinée aux enfants ou aux jeunes et une théologie visant les adultes est graduelle, car les mêmes questions sont soulevées, seule variant la complexité des réponses – en tout cas dans la formulation, car l'originalité des réponses et des interprétations peut se trouver d'un côté comme de l'autre. Les chercheurs Roose et Butt en donnent un exemple édifiant à la lecture de la parabole de l'esclave impitoyable. Ils relèvent que la plupart des experts, identifiant l'humanité avec le premier esclave, sont mal à l'aise avec la vision d'un Dieu qui n'hésiterait pas à envoyer un fidèle à la torture et tentent d'atténuer la gêne par diverses clés de lectures. Par contre, le groupe d'enfants testés se sentent à l'aise avec la décision du roi, car ils ne s'identifient pas au personnage de l'esclave sans pitié. Certains sont même rassurés par le fait que Dieu ne pardonne pas toujours aux méchants, ce qui les dispense d'en faire de même. La lecture des enfants et l'analyse des experts entre ainsi en dialogue, mais l'on peut pousser l'observation encore plus loin : l'interprétation des enfants met à jour le canevas théologique sous-jacent des spécialistes, dont ils ne sont pas forcément conscients : identification spontanée avec le premier esclave, malaise quant à la scène finale, besoin d'un pardon infini, crainte de ne point rencontrer un Dieu qui accorde toute sa grâce³⁷. La lecture des enfants est éclairante pour la théologie des adultes – mais ce n'est pas cela qui doit guider le choix de la classe comme lieu théologique : c'est pour sa valeur intrinsèque qu'il importe de la défendre. Il est vrai que le rapport entre ces lieux « producteurs » de théologie en marge des lieux traditionnels comme le séminaire ou l'académie doit encore trouver sa voie et créer du lien avec la théologie universitaire.

Rappelons également ceci : le fait de se poser des questions fonde notre humanité et quiconque se collète à des questions existentielles est en droit de faire de la

³⁵ P. RODRIGUES, « L'homme », p. 287.

³⁶ *Ibid.*, p. 311.

³⁷ Hanna ROOSE et Christian BUTT, « "God Cannot Always Forgive." Reading Mt 18:21-35 with Children », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 48-49. Pour plus de détails, lire l'article tout entier.

théologie³⁸. Le corrélat en est que tous, croyants comme non-croyants, peuvent interroger l'idée de Dieu afin de mieux comprendre l'homme. La communauté de recherche devient alors le ferment des trouvailles théologiques de la classe, qui permet le surgissement de la nouveauté. La communauté de recherche théologique devenant alors elle-même *locus theologicus*, qui prend suffisamment au sérieux la contribution des jeunes pour entendre leurs voix de théologiens³⁹. Notons que si « la foi a besoin de la contestation pour ne pas s'enrouer »⁴⁰, l'idéal est qu'elle se mette au risque de la parole, de la pensée d'autrui. Gesché parle à ce propos de « bibliothèque à demi bien-pensante (ce qui est le meilleur garant d'une formation chrétienne intelligente) »⁴¹, d'une bibliothèque subversive qui contiendrait des livres mis à l'index, des livres que les enseignants ne mentionnent pas, une bibliothèque qui ne craint pas la controverse mais qui vient bousculer quiconque en feuillette les pages. La Bible serait une telle bibliothèque, qui en son cœur même ne craint pas d'entretenir une ambiguïté, à mettre au risque de la parole adolescente, par essence contestataire. Le lieu théologique de la classe pourrait alors se faire le creuset d'intuitions neuves et profondes.

Adolphe Gesché relevait dans une intervention de 1994 liée aux cours de religion les défis de la théologie de son temps, manière pour la théologie de rendre service à la foi : « Être à l'écoute, à chaque instant et à chaque moment de l'histoire humaine, des enjeux et des interrogations de cette histoire. "Qu'est-ce que les hommes racontent ?" »⁴². L'exercice est intéressant et mérite d'être actualisé pour voir comment notre parcours vient alimenter le lieu théologique de la classe. Gesché compare à son époque trois cycles antérieurs de la théologie, qui sont ceux de la théologie classique, scripturaire et spéculative, du renouveau scripturaire, patristique et liturgique de l'après-guerre jusqu'en 1965 et de la théologie de l'engagement, de la libération, voire de la politique⁴³. Pour chacune, il distingue la visée du savoir (connaître, comprendre, transformer, se connaître soi) ou de la recherche (recherche de vérité, de sens, d'action, de vivre) ; le type de philosophies et de sciences en dialogue ; le chemin (de la raison, de l'*ethos*, de la *praxis*, du bonheur comme eudémonisme) ; la vision sous-jacente de l'homme (animal rationnel, éthique et esthétique, politique, de sensibilité) ; la primauté du temps (passé, présent, avenir, destinée) ; la christologie (centrée sur la personne de Jésus, son œuvre, le Christ libérateur, la révélation de soi devant la révélation du Christ) ; le répondant à la foi (la

³⁸ B. ROEBBEN, *Theology made in Dignity*, p. 81-83.

³⁹ Précisons tout de même que cette lecture de la salle de classe comme lieu théologique est elle-même théologique et n'entre pas dans le champ visuel des pédagogies et didactiques scolaires, dont les spécialistes grincerait probablement des dents au vu de l'appellation. Cette vision n'implique aucunement que le cours de religion proposé ici soit confessant ou prosélyte.

⁴⁰ A. GESCHÉ, « Dante prend Virgile comme guide », p. 151.

⁴¹ A. GESCHÉ, *Les mots et les livres*, p. 26.

⁴² A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 17.

⁴³ *Ibid.*, p. 18.

science, les valeurs, la société, la sécularisation) ; le type d'eschatologie (rupture avec le monde, accomplissement, réserve eschatologique devant l'urgence des tâches à accomplir, destinée et aspiration désirable)⁴⁴.

Si en 1994, le savoir visait la connaissance de soi, aujourd'hui elle s'est emballée au point que la définition de soi en termes de profil ou de consommation devient une obsession activement entretenue par les marchés et les nouveaux médias, avec en écho un attrait pour le développement personnel, la méditation et les spiritualités, qui courent le risque d'un repli narcissique s'il vient alimenter les mêmes préoccupations de soi. Ce que Gesché appelait de ses vœux à l'époque : « que ma vie ait un sens, que mon être ne soit pas perdu, que je ne doive pas dire un jour, au terme de ma vie – alors véritable apocalypse – que je suis passé à côté »⁴⁵, est toujours un cri de la plus grande actualité, avec le risque encouru de manquer notre rendez-vous avec nous-même pour nous perdre dans la profusion d'objets, d'informations, de sollicitations, de loisirs, de connaissances et de reflets de soi déformés par les miroirs des réseaux sociaux et des incitants à la consommation, à disposition à portée de clavier, d'automobile ou d'avion. Le savoir abordé par la classe transformée en lieu théologique doit pouvoir répondre à ce vœu du théologien louvaniste, en prenant en compte le foisonnement des possibilités d'égarement.

Tout comme le but de la quête du savoir, la visée de la recherche définie par Gesché pour son époque est toujours d'actualité aujourd'hui mais avec des accents différents liés à l'évolution de notre environnement. Le théologien appelait à prendre en compte l'idée du salut pour nous rappeler qu'avant d'être animal rationnel, éthique ou politique, en quête de vrai, de sens ou d'action, nous étions d'abord animal, donc vivant : « la religion du Dieu des vivants et du Dieu vivant ne peut qu'y donner raison »⁴⁶ et d'insister sur la place de l'humain et de sa finalité comme enjeu qui dépasse de loin la science, les valeurs ou la technique. Ajouterions-nous, au vu de cette thèse, qu'une visée autre serait la quête de sens, non pas peut-être contre l'absurde de l'après-guerre intrinsèquement lié à la banalité du mal et au retrait de Dieu, mais germant au cœur d'un monde trop complexe pour être saisi aisément, où l'être humain atomisé a peine à se définir devant les grandes forces économiques, politiques, administratives et bientôt climatiques qui menacent de le balloter comme un fétu de paille ? La capacité à donner sens à l'histoire de sa propre vie, à s'inscrire harmonieusement dans le monde, quel qu'il soit, sera de plus en plus nécessaire au vu des bouleversements qui s'annoncent.

Pour Gesché, succédant à un dialogue avec les métaphysiques, la logique, l'ontologie, auxquelles ont succédé existentialisme, personnalisme et phénoménologie avant les

⁴⁴ A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 18-31 et 41-57. Les items entre parenthèses renvoient respectivement et chronologiquement aux quatre périodes annoncées en début de paragraphe.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 42.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 43.

philosophies de l'action, il importait de recentrer le débat sur « les droits imprescriptibles de la personne individuelle dans son unicité »⁴⁷, des dimensions de l'intériorité, face au risque de ramener l'individu à n'être plus qu'un moyen en vue d'une fin dictée par les forces précédemment citées. Or il nous apparaît aujourd'hui que nous n'avons pas toujours pu éviter le nombrilisme redouté du théologien louvaniste et qu'il serait des plus profitables d'engager le dialogue avec la philosophie envisagée comme mode de vie, qui touche à tous les aspects de l'existence, l'intériorité certes mais aussi l'être inséré dans un monde dont il n'userait qu'avec parcimonie et délicatesse. Un retour à la philosophie comme quête de sagesse nous semble être la voie la plus fructueuse.

Quant aux sciences, après avoir successivement conversé avec l'histoire et la philologie, puis la psychologie, la sociologie et l'anthropologie, il nous semble qu'aujourd'hui la théologie se doive de répondre aux discours proposés par les neurosciences qui ramènent toute action humaine au traitement d'un paquet de neurones, par le transhumanisme et les délires alimentés par les technosciences, sans oublier les voix insidieuses qui ramènent l'homme à n'être qu'un consommateur, un internaute ou un profil. Il apparaît qu'en cela, la théologie accomplisse tâche d'anthropologue, ce qui n'est pas neuf et qui lui appartient en propre, « parce que Dieu n'est pas un objet de ce monde et que la théologie, comme connaissance, prend son envol à partir de ce qui lui est donné "sur terre", ce qui est d'abord rencontré sur ce chemin vers Dieu, c'est l'homme parlant de Dieu »⁴⁸. Nous compléterions : l'homme qui parle ou ne parle pas de Dieu, faisant place à l'indispensable paganité chère à Gesché mais aussi au « contexte contemporain de sécularisation où le christianisme doit considérer la possibilité et le fait de sa négation radicale »⁴⁹, sans la prise en compte duquel la théologie ne pourrait dialoguer avec la culture des temps. De plus, « c'est dans les observations de cette anthropologie que [la théologie] trouvera le chemin de sa meilleure écoute des valeurs vécues par les jeunes »⁵⁰.

Les chemins adoptés par les théologies successives viennent ensuite : la raison assurant la scientificité du discours, l'*ethos* et la foi donnant sens au comportement, la *praxis* qui fait vivre la foi dans l'engagement, avec en un dernier temps la visée du bonheur. Pour la salle de classe conçue comme lieu théologique, il nous semble intéressant de les réunir tous, car ces voies correspondent à des attitudes propices à notre pèlerinage. En communauté de recherche, nommons la pensée critique pour la raison, la pensée empathique ou vigilante pour l'*ethos*, et pourquoi pas la pensée créative pour l'action. Mais encore, peut-on dire que le bonheur serait visé par la quête de sens dans laquelle s'embarquent l'enseignant et sa classe ? De même pour les voies ouvertes précédemment, nous souhaiterions les intégrer toutes : le passé, avec

⁴⁷ A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 46.

⁴⁸ A. GESCHÉ, *L'homme*, p. 32.

⁴⁹ P. RODRIGUES, « L'homme », p. 310-311.

⁵⁰ A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 48.

l'ancrage dans un héritage, le présent, lieu de construction pour un avenir meilleur et ouvert à l'espoir, la destinée, comme visée de l'espérance. Sans un axe temporel clairement situé dans ce monde mais qui vise l'éternité, nous aurions le sentiment d'échouer à conduire les jeunes à leur propre narthex.

Gesché dresse pour la christologie de 1994 le portrait d'une christologie de révélation. Nous souhaitons conserver cette catégorie pour un cours de religion « narthical », entendant la révélation en ce sens :

« Essentiellement, l'accès à une vérité lorsqu'elle se trouve dévoilée. En ce sens, tout ce que l'homme est appelé à vivre est une révélation. Un entretien, un échange de vues est aussi une révélation. La révélation, ce n'est pas autre chose que la manifestation de la réalité, et si la vérité est Dieu, il s'agit alors de la révélation de Dieu [...] Dans la théologie chrétienne et en particulier catholique, la révélation véritable ce n'est pas la Bible, ce ne sont pas les Évangiles, c'est Jésus lui-même »⁵¹.

Tout le travail de la communauté de recherche, de la théologie avec les jeunes en dialogue avec l'enseignant, d'une transmission qui prenne au sérieux leur intelligence, vise à conduire l'élève à la margelle de son propre puits, où s'il s'y penche il sera révélé à lui-même. Or, dans cette démarche, « il y a place pour un *coram Deo*, pour un devant-Dieu, qui nous éclaire sur nous-mêmes, "nous enseigne nos voies" (Ps 25,4) »⁵².

Enfin, pour ce qu'il en est de l'eschatologie, nous retiendrons les deux dernières voies esquissées par Gesché : une réserve eschatologique, qui nous invite à œuvrer pour notre monde devant l'urgence des tâches présentes, une eschatologie de commandement qui nous intime de bâtir un monde meilleur⁵³ – peut-être qu'aujourd'hui nous devrions insister sur la préservation de ce qui peut être sauvé plutôt que d'alimenter encore une idéologie du progrès qui a besoin de produire pour subsister. Mais également une eschatologie de destinée, définie ainsi :

« Avec son incroyable et improbable promesse d'une éternité que nous ne pouvons ni mesurer ni comprendre, l'Évangile annonce à l'homme une dimension qui, s'il veut bien y prêter quelquefois attention, pourrait lui apparaître, loin des représentations qui l'ont pu tromper, comme désirable, comme un existential possible de son être homme »⁵⁴.

Cet agencement des eschatologies renvoie à notre concept de *hope*, joliment traduit par ces deux concepts, l'espoir en ce monde-ci et l'espérance en une éternité promise.

Enfin, rappelons que le lieu théologique de la classe développera une théologie de l'allusion, sans se faire arbitre du sens et exclure des sens qui ne lui conviennent pas. Ceci afin que nous puissions dire à chacun des jeunes qui contribuera à la discussion :

⁵¹ R. PANIKKAR, *Entre Dieu et le cosmos. Entretiens avec Gwendoline Jarczyk*, p. 30.

⁵² A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 54.

⁵³ *Ibid.*, p. 30-31.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 59.

« *Sapere aude*, nous connaissons la maxime de Kant : ose penser par toi-même ! Cet idéal d'autonomie ne signifie pas que la vie adulte exige le renoncement aux croyances religieuses ou aux convictions morales de la culture première, il signifie seulement que la réflexion critique sur ses croyances et ses valeurs en constitue l'approfondissement nécessaire et que cette réflexion [critique] est la marque de la maturité rationnelle »⁵⁵.

L'inscription du sens dans le projet de l'école catholique

Après avoir examiné le statut du cours de religion comme lieu théologique et examiné avec Gesché quelles théologies seraient susceptibles d'en émerger, nous voudrions souligner que la salle de classe, considérée telle, se révèle un *locus* bien particulier dans le projet de l'école catholique de demain, car elle y pose clairement les questions du sens et de Dieu. En réalité, « l'école est un précieux laboratoire pour l'Église qui trouve là un de ses principaux lieux de contact avec le monde et la communauté des hommes »⁵⁶, avec le cours de religion en première ligne. Cependant, l'époque n'est pas simple pour l'école catholique, qui rencontre des défis de taille rejoignant pour partie ceux de toute institution qui a l'éducation pour mission.

« Quel enseignement voulons-nous pour nos jeunes dans un univers qui valorise l'individu, qui se mondialise tout en le livrant à la compétitivité économique ? Quelle éducation voulons-nous dans un monde qui ne parvient pas à réduire la pauvreté des plus pauvres, qui connaît une accélération des phénomènes migratoires, qui aura à faire face, de plus en plus, à la rencontre des civilisations, au dialogue des religions et maintenant à un défi écologique sans précédent ? Face à tous ces défis, comment l'enseignement catholique peut-il jouer pleinement le rôle de service de la collectivité, dans le respect intégral de la société laïque et, à la fois, dans la fidélité à l'Évangile ? »⁵⁷.

À ces défis globaux, rajoutons encore des défis qui lui sont propres : une difficulté liée à la compréhension de ce qu'est l'évangélisation et la crainte de l'endoctrinement associée ; l'apprentissage de la pluralité des convictions, entre relativisme et prosélytisme ; le manque d'évidence de la réponse catholique au déficit de sens et aux insuffisances de l'enseignement ; la tension entre les valeurs de l'école catholique et la pression de la sphère économique pour aligner l'apprentissage sur les besoins de l'entreprise et des marchés, avec l'insistance sur l'efficacité et le rendement.

L'abbé Marcel Villers met en évidence quatre axes de la référence chrétienne en lien avec les orientations de l'école catholique que nous pouvons articuler avec les propositions de ce travail⁵⁸. Une première ambition relevée par l'abbé Villers est l'excellence des études, qui comprend la rigueur intellectuelle ainsi que le goût du

⁵⁵ G. LEROUX, « La philosophie pour enfants et le programme Éthique et culture religieuse », 2011, p. 217.

⁵⁶ H. DERROITTE, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », p. 380.

⁵⁷ A. FOSSION, *Dieu désirable*, p. 157.

⁵⁸ M. VILLERS, « Penser l'école catholique », p. 289-290. Les quatre axes sont développés dans ces pages.

savoir et de la découverte. Les deux pôles de la transmission et de la construction de sens sont ici concernés, avec une attention spécifique sur la qualité des matériaux transmis, la clarté des processus, l'exigence dans la demande faite à l'élève, le respect de la complexité des disciplines (philosophie, sagesses, religions, théologie) qui viseront à rejoindre cet idéal humain : « le désir non seulement d'égaliser ou de ressembler mais d'exceller sera toujours, après l'instinct de conservation, le grand ressort de toute action humaine »⁵⁹.

Un second objectif renvoie au primat de la personne et de son émancipation en vue d'un accomplissement de son humanité, pour elle-même et, ajouterons-nous, comme service rendu à la société. La doter d'un savoir qui lui permette de mieux comprendre le monde et de s'y orienter est nécessaire, et quand nous considérons les exigences de la rencontre des civilisations et du dialogue entre les cultures et les religions, la construction de sens par le travail de la communauté de recherche prend toute son importance : travailler à la fois sur l'idée de Dieu et sur une idée de l'homme qui rende à l'humain ses lettres de noblesse. Traiter d'un homme « augmenté », non par ses technologies mais parce que se tenant droit à sa véritable place, debout devant une Altérité qui le dépasse infiniment mais qui entre en conversation avec lui, le soulageant de n'être pas la mesure de toute chose. Les valeurs de l'Évangile sont ainsi respectées, tant que l'école catholique garde un espace pour poser la question de Dieu, « clé d'interprétation et de déchiffrement [mais aussi] comme une proposition capable d'apporter un surplus de sens »⁶⁰.

Cela nous amène directement au troisième axe, qui concerne l'altérité. « Une des fonctions de l'école est d'apprendre à reconnaître que l'existence de l'autre est le fondement de la mienne et du vivre-ensemble, que l'altérité est centrale dans l'histoire des sociétés et de l'homme »⁶¹. Une approche de la philosophie comme mode de vie et un contact avec l'histoire du christianisme et des sagesses et religions illustre l'importance de l'altérité/Altérité au regard de l'épopée humaine. Mais un recours aux pratiques dialogiques est aussi approprié : la communauté de recherche régule la place de l'humain inséré dans une communauté de sens, entre les écueils de l'individualisme et de la mondialisation, intermédiaire entre l'excès de soi et le trop peu de place. Au sein de la classe transformée en CRP/CRT, le jeune apprend à accueillir la parole de l'autre, à mesurer la sienne, mais aussi à se faire entendre d'autrui. Plus largement encore, il apprendra à adresser la pluralité, à s'interroger devant le fondamentalisme, les crispations identitaires et le repli sur soi, pour accepter que des récits différents puissent coexister, et même s'épanouir, à côté du sien.

L'option pour les pauvres est le quatrième point d'attention évangélique, qui invite l'école catholique à prendre en considération toutes les formes d'injustice, de la

⁵⁹ Hannah ARENDT, *On Revolution*, New York, Penguin Book, 1990 [1963], p. 119.

⁶⁰ P. RODRIGUES, « L'homme », p. 290.

⁶¹ M. VILLERS, « Penser l'école catholique », p. 289.

pauvreté matérielle aux faiblesses de l'un ou l'autre, au manque d'égards et de sollicitude, ou encore à l'indifférence. Promouvoir une culture du « tous ensemble pour penser », ou mieux encore, « tous ensemble en pèlerinage », est un appel fort à l'inclusion. Intimement relié au troisième axe, où l'exploration de l'altérité menée conjointement à une remise en marche de l'empathie à travers la communauté de recherche permet d'adresser les grandes questions du siècle, en portant son regard du proche au lointain : l'autre qui pense différemment, qui n'a pas la même religion, qui abandonne son pays par désespoir et frappe à la porte ; mais aussi l'autre non-humain qui se meurt sous les coups de boutoir de l'expansion sans mesure des activités humaines. Il y a là une responsabilité éthique de l'école à ne pas voir le sens et le non-sens comme des propriétés abstraites de la vie mais à adresser les situations concrètes, avec une inscription dans un horizon de sens plus général qui prenne en compte le régime de la liberté dans lequel chacun s'insère et trouve une place, l'ancrage dans son héritage (chrétien en l'occurrence), un contact rapproché avec la réalité du monde qui soit à la fois réaliste et optimiste pour générer l'espoir.

La responsabilité éthique renvoie de même au monde comme création : quels récits porteurs de vie feront que les générations futures en prendront soin, car en fin de compte nous n'avons qu'une seule maison et qu'une seule vie en cette terre. L'école catholique partage la maison commune et cette maison, même si elle est pleine de merveilleuses possibilités, ne se porte pas très bien. Éduquer les adultes de demain demande de les préparer à la lourde tâche de considérer les questions environnementales et éthiques, de bien saisir les rationalités à l'œuvre dans le monde, de développer une pensée critique, empathique et créative, de dialoguer avec les autres cultures et religions, de pouvoir, suprême challenge, apprendre à fonctionner sans les TIC. Lutter pour imposer des discours sur l'humain qui ne relèvent ni de la technique ni de la science est en soi un très beau défi pour l'école catholique. Et en surplus enseigner à se tenir entièrement auprès de l'oiseau et du lys des champs porterait les valeurs évangéliques à un très haut accomplissement : un apprentissage du véritable amour.

Peut-être que justement, grâce à son ancrage originel dans une proposition de transcendance, l'école catholique est capable de mener à bien cette tâche essentielle : avoir une vision critique (et bienveillante) de la société et de ses modes de fonctionnement, que par son enracinement dans une vision plus ample elle peut remettre en question sans perdre son sol. Voilà sans doute la place et la mission qui reviennent à une parole croyante dans nos sociétés sécularisées. Elle n'est peut-être pas tant de propager une Bonne Nouvelle de façon évidente et ostensive que d'apporter un regard de surplomb qui puisse remettre en cause les évidences, les incohérences, les non-sens du système. Cela en lien avec l'attention au développement intégral de la personne de l'élève : corps, intellect, affects, social, spirituel, par une évangélisation douce qui éduque en faisant œuvre d'émancipation et d'humanisation pour chacune des personnes dont elle a charge. Sur le mode de la

proposition quand il s'agit d'ouvrir le jeune au trésor des religions, de façon moins allusive quand il s'agit d'éduquer à bien penser, bien aimer, créer et non détruire.

La théologienne Jane Regan, reprenant Fowler, distingue foi et croyance. La foi serait liée à tout travail du sens, depuis sa naissance jusqu'à son maintien et sa transformation, sans pour autant adopter de couleur religieuse ou théiste, qui relèverait du domaine de la croyance, « expression sous forme de catégories de ce en direction de quoi l'individu manifeste sa foi ou en fait l'expérience »⁶². Une école, un cours de religion qui recherchent du sens ne développent-ils pas une attitude fondamentale de confiance existentielle en la vie, qui s'enracine dans une histoire, des valeurs, le sentiment d'un sens ultime, plutôt que le rattachement à un système de croyance ? L'école catholique, confrontée à une pluralité de fait, se positionnerait avantageusement dans nos sociétés comme pourvoyeuse de chemins de sens qui respecte la diversité et la foi fondamentale de chacun – mais cela ne rentre-t-il pas déjà dans son projet ?

Si l'on en croit un document édité par la Congrégation pour l'éducation catholique, une tâche essentielle des institutions d'enseignement est d'éduquer à l'humanisme solidaire⁶³. Ce qui est compris dans ce projet n'est pas très éloigné de ce travail et de la proposition d'une école catholique pourvoyeuse de chemins de sens que nous venons d'émettre : après un état des lieux de notre époque, les rédacteurs insistent sur la nécessité d'humaniser l'éducation, « c'est-à-dire d'en faire un processus dans lequel chaque individu puisse développer ses aptitudes profondes, sa propre vocation et, de ce fait, contribuer à la vocation de sa communauté »⁶⁴. Autre point d'attention : une culture du dialogue, devant les « défis de la coexistence multiculturelle »⁶⁵, entre des partenaires mis sur un même pied d'égalité et de dignité, tant pour les individus que pour les religions car « dans le pluralisme éthique et religieux, les religions peuvent être au service de la coexistence publique et non pas une entrave à celle-ci »⁶⁶, contribuant par une parole publique à des objectifs de paix et de justice. Il importe dès lors de former les citoyens à une culture du dialogue qui permette de rejoindre ces objectifs ambitieux. Mentionnons encore la mondialisation de l'espérance, avec l'inclusion de tous dans les projets porteurs d'espoir. Une école qui abrite, chérirait même, un cours de religion qui vise au développement intégral de la personne en même temps que ses aptitudes au dialogue et qui, lui dévoilant motifs

⁶² Jane REGAN, *Catéchèse d'adultes : le pourquoi et le comment*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2008, p. 54. Regan se réfère à l'article de James FOWLER, « Théologie et psychologie dans l'étude du développement de la foi », dans *Concilium* 176 (1982), p. 145-150. Nous avons déjà abordé cette distinction avec Giguère, au ch. III.

⁶³ CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer à l'humanisme solidaire. Pour construire une civilisation de l'amour 50 ans après l'encyclique Populorum Progressio. Orientations*, Cité du Vatican, 2017.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 9.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 10.

d'espérer, la conduit à devenir un acteur enthousiaste et équilibré de la société, cette école s'insère tout à fait dans les projets de l'Église catholique.

Relevant la prise en compte d'une pluralité de fait, la Congrégation pour l'éducation catholique se place dans une perspective d'apprentissage interreligieuse : le document insiste sur la capacité des religions à entrer en dialogue avec la société laïque et la culture des temps, tout en reconnaissant la nature interculturelle de la salle de classe à tous niveaux, lieu par excellence où doit émerger le dialogue. Un autre texte y tend explicitement :

« Dans ce contexte, la responsabilité de l'éducation est de "transmettre aux individus la conscience de leurs racines et fournir des points de référence qui leur permettent de préciser leur place particulière dans le monde" [22]. Tous les enfants et les jeunes doivent avoir les mêmes chances d'accéder à la connaissance de leur propre religion, et des éléments caractéristiques des autres religions. La connaissance d'autres façons de penser et de croire dissipe les craintes, et enrichit chacun des façons de penser de l'autre et de ses traditions spirituelles. Par conséquent, les enseignants ont la responsabilité de toujours respecter la personne humaine qui cherche la vérité de son être propre, et d'apprécier et de diffuser les grandes traditions culturelles ouvertes à la transcendance, et qui expriment l'aspiration à la liberté et à la vérité »⁶⁷.

Nous rejoignons par là ce que certains chercheurs entendent par *learning from religion* : que les élèves puissent forger leur identité propre en fonction de valeurs religieuses qui n'appartiennent pas forcément à leur propre tradition de pensée, avec un apprentissage qui ne se résume pas non plus à dispenser des informations distancées sur les différentes traditions et Églises⁶⁸. La posture permet d'éviter les soupçons de prosélytisme (sauf aux yeux des laïcs « laïcistes » pour qui toute parole à partir d'une religion est d'office suspecte), ainsi que le relativisme en adoptant une posture engagée, qui respecte tous les discours sans pour autant reconnaître leur équivalence.

⁶⁷ CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE (des instituts d'enseignement), *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour*, Cité du Vatican, 2013. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_fr.html#_ftn18 (consulté le 19 février 2019). Le contexte renvoie au paragraphe précédent qui mentionne l'ouverture d'une école en Albanie qui a accueilli des enfants d'origines confessionnelles multiples. Le [22] réfère à JEAN-PAUL II, *Dialogue entre les cultures pour une civilisation de l'amour et de la paix. Message pour la Journée mondiale de la Paix* (2001), n. 20.

⁶⁸ Carl STERKENS, « Educational Goals in Theology and Religious Studies. A Comparison between University and Secondary School Education in Europe », dans H.-G. ZIEBERTZ, *How Teachers in Europe Teach Religion*, p. 265. Notons que l'auteur relève, en p. 274, que dans l'enquête qui fonde l'article, antérieure à 2009 (date de la parution de l'ouvrage), les académiques d'Europe de l'Ouest et du Nord, interrogés, plébiscitent une éducation « *about religion* » plutôt que « *from* », ce qui rejoint généralement les préférences des enseignants des mêmes régions. Ici on parle bien de théologiens et de « scientifiques des religions ». La proposition du présent travail ne ferait donc pas l'unanimité auprès de ce public, loin s'en faut.

Mais avec tout cela, qui va faire résonner l'écho, la rumeur de Dieu dans un lieu théologique scolaire ? Quelle formation pour les enseignants du cours de religion, qui seront en première ligne pour soutenir le projet de sens de l'école catholique de demain ? Mais également, quelle posture soutenir face à un cours de religion explicitement situé comme incitant à une quête de sens et posant avec franchise et honnêteté la question de Dieu ?

Conséquences pour l'université

En effet, comment l'université peut-elle former des ingénieurs en sens, des passeurs de sens⁶⁹ qui soient eux-mêmes habités par ces questions dans un contexte académique, pour ensuite retourner vers le cadre bien délimité de l'enseignement secondaire ?

Plusieurs points sont à considérer. Tout d'abord, avec quelle formation générale, du point de vue des savoirs, faut-il outiller les futurs professeurs de religion qui auront à faire œuvre de transmetteurs, de présentateurs de chemins de sens ? Mais encore : comment en faire des constructeurs de sens, à l'aise avec les pratiques dialogiques des communautés de recherche, qui soient confortables devant l'opposition, la confrontation, prêts à se remettre en question mais aussi à tenir une posture juste. Enfin, comment inciter les enseignants de demain à se pencher à la margelle de leur propre puits, pour que leur prise de parole ne soit pas que technicienne mais émerge d'une expérience vécue et puisse témoigner d'un pèlerinage personnel, gage d'une confiance existentielle dans le fait que celui qui s'adresse à l'élève a parcouru un chemin similaire, qu'il a lui aussi rencontré des difficultés, qu'il a découvert des trésors, que cette quête en valait et en vaut toujours la peine.

Ces divisions font signe à d'autres, qui concernent la répartition des rôles que l'enseignant de notre cours idéal devrait assumer⁷⁰ : l'expert qui puisse présenter une information fiable et de qualité dans le domaine de la transmission ; le présentateur des différentes voix canoniques pour introduire les jeunes à la complexité et éviter le poids oppressant d'une vérité monolithique – ces deux premiers rôles nous renvoient à la formation générale classique proposée par l'université et à la théologie pour les jeunes. Mais encore, le partenaire d'égal à égal qui puisse discuter avec les jeunes de questions religieuses, que nous renverrions à la pratique de la théologie avec les jeunes : pour ce faire, il importe de pouvoir entrer en dialogue avec autrui, de prendre au sérieux ce qu'il a à dire, de pouvoir aussi partager ce qui nous fait vivre. Enfin, celui

⁶⁹ Nous entendons par ce terme des personnes qui, ayant elles-mêmes parcouru un certain chemin de sens, peuvent aider d'autres à effectuer le passage d'une vie où le sens est absent ou éteint à une vie pleine à ras bord de sens. Mais aussi dans le sens de « passer » quelque chose à quelqu'un, en l'occurrence des matériaux, des façons de faire et d'être qui fassent sens.

⁷⁰ Ces quatre rôles sont décrits par Hanna ROOSE, « Biblical Texts and Theologizing with Children: (How) Do They Go Together », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 75-76. Nous faisons le lien avec nos propres catégories.

qui introduit aux voix des non-experts, qui facilite les échanges des jeunes entre eux (théologie des jeunes), mais peut aussi intervenir quand il est sollicité (théologie avec les jeunes)⁷¹. Cette station nécessite, plus que tout, la capacité d'observer, de comprendre ce que les jeunes perçoivent ou veulent communiquer dans un langage parfois très éloigné des religions, de se mettre en retrait, d'accueillir, de lire les silences, de rebondir, toutes pratiques qu'il ne suffit pas d'expliquer ou de théoriser pour intégrer. Elle peut aussi inclure, à nos yeux, la dimension de témoignage et d'implication personnelle du professeur. Les deux dernières postures impliquent que l'enseignant soit capable de se laisser décentrer de sa posture de « sachant » et d'au minimum entrer en conversation sur le même pied d'égalité avec ceux qu'il prétend enseigner, mais encore puisse ne pas intervenir durant la communauté de recherche alors qu'il en bout d'envie.

En tout cas, quelle que soit la grille de lecture de la posture enseignante, ce qui est demandé de notre professeur de religion idéal est exigeant et la lecture des points qui suivent n'atténuera certainement pas cette première impression. Une formation universitaire de qualité s'impose, qui répondrait à des demandes à la fois explicites (comme celle des élèves d'une information fiable sur les religions) et plus implicites, que nous pouvons lire par exemple au travers du découragement des jeunes professeurs, qui fait que les garder dans la profession représente parfois un grand défi. « En Communauté française, 35 % des enseignants quittent la profession dans les cinq premières années. La grande majorité d'entre eux se décourage dès la première année d'enseignement »⁷². Devant ces « primo-enseignants » qui renoncent si vite à enseigner, faute de se sentir de taille, il appartient à l'université de les outiller pour qu'ils puissent se sentir compétents, assurés d'être à leur place, à l'aise avec ce qu'ils doivent construire ou transmettre. Reste à espérer qu'ils ne se découragent pas d'avance devant l'amplitude de ce programme.

Formation générale des enseignants

Aujourd'hui, « au lieu d'être un apôtre, un gardien des vertus et des valeurs traditionnelles, l'enseignant est devenu un guide et un accompagnateur du processus d'apprentissage »⁷³. La figure surannée du maître s'est transformée, ouvrant la porte

⁷¹ Cette posture revient à celle du participant qui suscite la réflexion et encourage les jeunes à aller plus loin dans leur compréhension du thème. Petra FREUDENBERGER-LÖTZ, « "I didn't know that God can speak..." Theological Conversations with Children. Chances and Challenges for Teacher Training », dans G. IVERSEN, G. MITCHELL et G. POLLARD (éds), *Hovering over the Face of the Deep*, p. 90.

⁷² Paul JANSSENSWILLEN et Lies VAN ROMPAEY, « Le métier d'enseignant, une vocation ? », dans J. DE MAYER et P. WYNANTS (éds), *L'enseignement catholique en Belgique*, p. 420.

⁷³ P. JANSSENSWILLEN et L. VAN ROMPAEY, « Le métier d'enseignant, une vocation ? », p. 383-384. La citation situe ces deux modèles dans le cadre de l'école catholique, où avant les années 1960, « l'image idéale de l'enseignant est celle de l'agent de transmission culturelle et de catéchisation » (p. 419), animé d'une véritable vocation, qui est toujours d'actualité aujourd'hui, même si elle a

à l'échange avec les élèves, parfois à une contestation qui aurait été inenvisageable un siècle plus tôt. Néanmoins, malgré certaines tendances pédagogiques qui souhaiteraient faire primer la didactique et les façons de faire sur la matière à enseigner, il reste que le professeur en classe se doit de maîtriser le savoir qu'il représente. Or, si nous avons relevé une certaine illitéracie religieuse dans le chef des élèves, nous pouvons nous interroger sur l'ignorance de la question religieuse chez les futurs enseignants, à qui l'on va demander de prendre au sérieux la proposition de Dieu pour penser, qui va plus loin que de simplement penser à Dieu. En effet, à moins d'avoir suivi un cursus en théologie (l'idéal), en sciences des religions, en philosophie ou en anthropologie (où l'on espère que l'idée de Dieu sera au moins abordée dans ces deux dernières disciplines), cette question se situe très loin des curriculum.

La première tâche qui revient à l'université est d'équiper les futurs enseignants d'un bagage qui leur permettra de prendre au sérieux l'idée de Dieu. Mais en tenant compte des considérations développées dans les trois chapitres de la section du clarifier, la matière à transmettre prend tout de suite grande ampleur⁷⁴.

Si nous reprenons nos catégories du sens, nous pourrions dire que la formation théorique des enseignants doit absolument viser le sens en lien au langage, avec tout ce que cela comprend, et ce qui touche pour partie au sens ultime. Nous renvoyons pour le moment les questions du sens pour l'existence et de l'ouverture à notre troisième point.

Notre premier pôle du sens avait traité des points suivants : partant du sens et de la définition des mots, nous avons examiné les processus qui font que les mots signifient : grammaire, intonation, intention, postures. Attirer l'attention des enseignants sur ces aspects du sens leur permettra à terme d'intégrer ces savoirs à leur capacité à « lire » ce qui se produit en communauté de recherche ou à expliquer aux élèves les processus qu'ils mettent en place pour se saisir d'un concept et leur façon plus personnelle d'utiliser le langage. Il en est de même pour les notions de sens et de référence, de représentation subjective, de dénotation et de vérité, ainsi que sur la possibilité d'agir performativement, par le langage, en considérant à la fois ce qui est fait en parlant et le résultat produit chez l'autre. L'intérêt d'étudier la philosophie du langage, mais aussi l'épistémologie, est manifeste car le travail de la communauté de recherche est exigeant. Il ne suffit pas de simplement s'asseoir et écouter les jeunes débattre de la question religieuse choisie. Il faut pouvoir juger des représentations du savoir en présence, des niveaux du discours, de l'usage que fait l'élève des mots ou

changé de forme. De religieuse la vocation est devenue sociale et pédagogique, et se trouve être la motivation principale d'entrée dans le métier (p. 420).

⁷⁴ « Ce serait un leurre de croire qu'une courte introduction à la connaissance du donné chrétien permette à un(e) enseignant(e), aussi motivé soit-il, de traiter de la question de Dieu et de l'homme en maîtrisant suffisamment non seulement la richesse du donné de la foi chrétienne, mais aussi les approches spécifiques de la philosophie et des autres sciences humaines ». H. DERROITTE, « Une nouvelle introduction au Programme du cours de religion en Belgique francophone », p. 76.

du langage et si cet usage est approprié ou pas. Mais encore, être suffisamment à l'aise dans le maniement de l'épistémologie pour illustrer la faillibilité des savoirs afin que les élèves puissent transposer leurs compétences critiques dans des disciplines moins questionnées ou plus intimidantes comme les sciences, les technologies ou les grandes sphères de rationalité qui gouvernent notre monde.

Mais notre ambitieux programme ne s'arrête pas là⁷⁵. Pour traiter des questions de sens ultime, il faut pouvoir les contextualiser dans une époque, un courant de pensée, en dialogue avec d'autres sens, d'autres lectures du réel et de l'au-delà. Tout d'abord, un panorama de l'histoire de la philosophie, avec une insistance sur les écoles antiques et la philosophie comme mode de vie, ainsi qu'une prise en compte des domaines évoqués au septième chapitre⁷⁶, viendraient compléter la formation de l'enseignant-philosophe. Or il n'est pas encore au bout de ses peines. Sept ou huit cours d'introduction à la théologie, à l'histoire du christianisme, à l'exégèse et au monde de la Bible comme proposés au CDER⁷⁷ catholique ne seraient pas de trop, auquel nous ajouterions un cours d'introduction à l'histoire des religions, tout en notant qu'avec cela, il n'a pas encore abordé les autres religions – à part peut-être quelques notions concernant le judaïsme.

André Fossion met en avant trois types de formation pour la formation interconvictionnelle des professeurs⁷⁸ : l'approche de thématiques particulières vues par diverses convictions ; l'insistance sur le dialogue interreligieux et ses enjeux, ses obstacles, ses conditions d'existence, etc. ; les applications pédagogiques pratiques de ce dialogue, avec les pistes suivantes : comment l'enseigner, comment apprendre à partir de lui. Ceci en soi réclamerait des modules de formation spécifiques, à ajouter en sus à une introduction aux différentes religions et convictions, ce qui alourdit encore le programme et pourrait plutôt se décliner sous forme de cours à option.

À ce stade, l'enseignant n'en a pas encore fini avec la religion, car à partir de ce bagage religieux, il doit pouvoir poser les bonnes questions et s'essayer à l'interprétation, ce qui sera certes abordé dans les cours qu'il suit mais parfois seulement de façon périphérique et qu'il lui appartiendra de creuser (et de tenir à jour, tout comme ses connaissances disciplinaires⁷⁹) : quels sont les liens entre la religion

⁷⁵ Concrètement, tel qu'il est réfléchi pour le moment, il semble devoir couvrir l'équivalent de deux certificats de didactique : un en philosophie, l'autre en théologie, avec le panel de cours d'introduction associés, pour quiconque n'aurait étudié ni l'une ni l'autre. Ce qui est énorme quand on rajoute à cela les cours d'agrégation et les stages. Mais le gouvernement belge n'est-il pas occupé à amplifier les programmes d'agrégation et de formation des enseignants ? Nous n'avons donc guère de complexes à présenter le nôtre.

⁷⁶ Philosophie analytique, critique kantienne de la raison, phénoménologie, philosophie du procès, philosophie des sciences et épistémologie, anthropologie philosophique.

⁷⁷ Certificat de didactique de l'enseignement religieux.

⁷⁸ A. FOSSION, « Éduquer au dialogue interconvictionnel », p. 147-148.

⁷⁹ Pour poser la question suivante : « À quel rythme les idées maîtresses de l'anthropologie, de la citoyenneté, de la pédagogie et de la théologie changent-elles ? » H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 69. Que nous compléterions de la sorte : à quel

et la culture, entre la foi et le mode de vie contemporain, sans toutefois forcer les corrélations ? Quel poids peut avoir le discours des religions devant les grands mythes contemporains du progrès, des nouvelles technologies, des entreprises et des marchés ? L'enseignant étudiant devra faire l'effort de rentrer dans la posture du christianisme, d'une religion, d'une spiritualité pour relire le monde à partir de ces lunettes, ce qui exige la souplesse du décentrement, mais aussi d'avoir bien assimilé les données des religions et de la culture.

Tout cela, qui n'est encore que notre premier point d'attention, n'est-ce pas trop en demander des enseignants ? Néanmoins, le programme actuel, tel qu'il est conçu, n'exige-t-il pas du professeur de religion qu'il soit un peu historien, philosophe, formé à diverses sciences humaines, versé dans l'une ou l'autre branche des sciences, et expert-interprète en tous domaines touchant les religions ?

Le risque d'une formation purement académique est à rappeler ici :

« L'une des caractéristiques de l'université, c'est qu'elle est formée de professeurs, de professionnels qui forment des professionnels. L'enseignement ne s'adresse donc plus à des hommes que l'on veut former, pour qu'ils soient des hommes, mais à des spécialistes, pour qu'ils apprennent à former d'autres spécialistes »⁸⁰.

Or un professeur du secondaire, même spécialiste, n'est pas là pour former d'autres spécialistes. Alors comment le former pour que lui-même n'acquière pas ce biais, mais qu'il apprenne à accoucher de véritables humains ? C'est ce que les points suivants vont tenter d'adresser.

Communautés de recherche universitaires

Une formation à la communauté de recherche, philosophique et théologique, est indispensable pour préparer les futurs professeurs qui auront à adopter cette nouvelle casquette. En effet,

« Rien ne permet d'assurer – l'expérience, si elle ne prouve rien, permet au moins d'en témoigner –, qu'un agrégé de philosophie, ayant réussi un concours de haut niveau, ou un docteur en philosophie à bac+8, voire un professeur d'université, est capable d'animer une discussion entre élèves dans une classe de terminale ou de lycée professionnel [...] tout simplement parce qu'ils ont appris à faire des cours et expliquer des textes, pas à animer des discussions »⁸¹.

Il faut bien distinguer les apports des disciplines envisagées : philosophie, théologie, Bible, spiritualités, sagesses, mais aussi les compétences nécessaires pour animer une pratique dialogique. Or, bien souvent, le « débat » organisé en classe autour d'une

rythme notre société est-elle bousculée par de nouveaux paradigmes ? Nouvelles technologies, prise en compte massive des dérèglements climatiques, mouvements migratoires, qui sait quelles grandes tendances influenceront, et de quelle façon, demain ?

⁸⁰ P. HADOT, *Exercices spirituels et philosophie antique*, p. 297-298.

⁸¹ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques*, p. 313.

question existentielle soulevée n'est ni régulé ni structuré, ce qui est loin de la pratique de communauté de recherche, même si les élèves apprécient le fait de pouvoir perdre du temps sur la matière à échanger des opinions et des anecdotes.

Des conditions sont requises pour pouvoir construire du sens avec une classe : un bagage culturel solide, philosophique et théologique, est requis, il faut avoir soi-même été récepteur d'une transmission réussie. Mais il faut également avoir été entraîné à penser par soi-même. Ce sont ces deux axes sur lesquels il importe de fonder la formation des enseignants – le troisième ne pouvant se faire que sur le mode de la proposition. Le premier axe est déjà assumé par l'université, tandis que la construction d'un sens en commun, même s'il arrive qu'elle soit abordée de façon théorique dans des cours magistraux qui en présentent des techniques, n'est pas véritablement intégrée aux pratiques. Or, si nous voyons le dialogue comme « type de compétence complexe à développer selon le triple mode d'une connaissance, d'une pratique intégrée et d'une attitude pacifiée »⁸² auprès des élèves, il importe que les professeurs y soient introduits aussi. Et que pour cela, ils trouvent des lieux pour pratiquer.

Le problème des pratiques dialogiques en théologie est que les processus et les objectifs manquent parfois de clarté, au détriment de la discipline concernée. Il importe donc à la fois de poser des bases de compréhension théoriques, ce que nous pouvons aborder dans la formation générale à travers des cours de philosophie du langage et d'épistémologie, mais aussi un cours plus spécifique sur les habiletés à développer qui sont transversales à toute pratique de communauté de recherche, fut-elle philosophique ou théologique. Citons entre autres :

« Écouter et suivre les propositions des élèves ; porter un regard sur la structure des raisonnements ; être attentif au langage non verbal et aux dispositions des participants ; susciter la mobilisation de plus d'une soixantaine d'habiletés de pensée ; modéliser l'utilisation de ces habiletés ; assurer une gestion de classe ; distribuer la parole ou veiller à sa distribution, etc. »⁸³.

Nous voyons dans cette énumération incomplète qu'au-delà de la formation théorique comme telle, il y a nécessité de la pratique : « C'est le principe de l'*isomorphisme* entre les situations proposées aux stagiaires en formation et les situations organisées en classe pour les élèves, car celui-ci facilite le transfert sur le terrain »⁸⁴. Comment, sans cela, comprendre de l'intérieur la frustration que pourrait ressentir un élève qui lève la

⁸² H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 241. Nous reprenons la définition du dialogue comme second principe axial pour le cours de religion, énoncée au septième chapitre.

⁸³ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 19. Rajoutons, p. 35 : « Avoir une mémoire des idées énoncées dans le groupe afin de pouvoir mettre en relation et favoriser la coconstruction ainsi que le dialogue entre les participants, et cela en étant attentive tant à ce qui se dit qu'aux manières dont cela est dit afin de proposer des questions permettant aux participants de progresser dans leur coélaboration de sens ». D'autres éléments seraient encore à relever, la liste n'est pas exhaustive.

⁸⁴ M. TOZZI, *Nouvelles pratiques philosophiques*, p. 321.

main et doit attendre cinq interventions pour dire ce qui lui tient à cœur ou qui veut intervenir mais que l'animateur ne regarde jamais ? Ou encore, comment se familiariser avec l'incertitude qui marque l'issue de la discussion, loin de la conclusion plus prévisible d'un cours plus magistral ? Entrer dans la posture du participant à la communauté de recherche permet de la comprendre de l'intérieur, aussi il est primordial d'aménager un espace de pratique, même dans un programme déjà bien chargé. Nous pouvons imaginer des modules de douze ou quinze heures, sur le modèle de certains séminaires interactifs de l'agrégation qui se dispensent sur deux ou trois journées pleines, afin que les futurs praticiens développent une expérience de première main des procédés à mettre en œuvre⁸⁵.

Tant dans le cadre théorique que dans la pratique encadrée, il importera de bien définir les objectifs d'une CRP et d'une CRT, de ce que l'on entend par les traitements philosophique et théologique d'une question religieuse, pour assumer correctement le passage de l'une à l'autre. Ceci présuppose une collaboration entre les professeurs chargés des programmes de philosophie et de théologie, qui implique plus encore que les uns et les autres soient très au fait de ce que font leurs collègues, voire soient familiarisés avec les pratiques de l'autre discipline.

Pourrait-on imaginer des professeurs des facultés de philosophie et de théologie (et plus spécifiquement ceux en charge de l'agrégation) se réunissant une fois par mois pour expérimenter tantôt une CRP, tantôt une CRT⁸⁶ ? Pourquoi ne pas tenter de même l'expérience d'une communauté de recherche à la place d'un cours plus magistral, sur la matière qui normalement serait sujet d'une analyse de texte plus classique ou d'un exposé théorique⁸⁷ ?

Rappelons que le but d'une communauté de recherche théologique est d'aider les jeunes à acquérir des compétences qui leur seront utiles pour répondre à leurs propres questions de vie, de façon cohérente, à travers des processus de réflexion et de décision personnels⁸⁸. La question se pose alors de savoir si des jeunes se saisissant d'une question religieuse font acte de théologie dans le sens traditionnel du terme ou

⁸⁵ Des initiatives existent en d'autres lieux. Par exemple, à l'Université Laval, des sessions de formation réunissent des groupes d'étudiants pour les faire travailler sur des textes choisis. Chacun lit une partie du texte, discute des passages qui l'ont marqué, des plans de discussion en lien avec le sujet traité sont suggérés, pour par la suite amener les étudiants à animer eux-mêmes une séance. Michel SASSEVILLE, « Introduction », dans M. SASSEVILLE (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, p. 6.

⁸⁶ Qui pourraient partir de leurs propres domaines d'investigation pour rendre l'activité plus attrayante.

⁸⁷ L'expérience à partir d'un chapitre d'Henri Bourgeois a été menée par deux fois avec succès dans un cours d'introduction à la théologie pratique avec des étudiants du bachelier et du CDER en Faculté de Théologie, en 2017 et en 2019, à l'occasion d'un remplacement pour le cours d'Arnaud Join-Lambert. Signalons de même une initiative intéressante de l'École Internationale Le Verseau à Wavre. Dans cet établissement, une fois par mois, la direction, des membres du PO et des enseignants se réunissent pour mener une recherche sur le modèle des communautés de recherche philosophiques de Lipman et Sasseville.

⁸⁸ P. FREUDENBERGER-LÖTZ, « "I didn't know that God can speak..." », p. 88.

s'il s'agit de théologie naturelle, quand le point de départ des jeunes est une compréhension « philosophique » de la question ou leur propre cheminement de pensée⁸⁹. La formation de l'enseignant doit prendre en compte ces nuances fines et l'outiller pour lui permettre, lors d'une discussion, d'amener la communauté de recherche sur le terrain de la théologie révélée. Cela fait d'ailleurs partie de son art : « Faire remarquer le choix d'un adjectif, un silence, un contraste, un mot fort ou une image, c'est aider le texte à pénétrer plus aisément l'esprit des jeunes lecteurs et peut-être à y laisser [une] trace durable »⁹⁰, dans notre contexte c'est de relever le détail, indiquer la direction qui transformera une discussion de surface en une investigation théologique de qualité. Notons que les questions et interventions des jeunes, même quand elles ressemblent à des expériences de pensée philosophiques, peuvent aisément être envisagées dans une communauté de recherche sur la religion, sans devoir se référer à l'histoire ou à la tradition, pour questionner la volonté de Dieu, le libre-arbitre ou un Dieu entièrement bon qui accepte même les méchants⁹¹.

Il s'avèrera sans doute nécessaire d'intégrer la pratique à des stages en classe, car la pratique de la communauté de recherche entre adultes varie grandement par rapport au contexte scolaire. En effet, la pratique entre adultes dans le cadre de la formation s'insère dans un contexte idéal qui n'est pas celui de la salle de classe, lequel peut s'avérer plus chaotique. De plus, tandis que dans la pratique entre adultes l'animateur se contente souvent de passer la parole de l'un à l'autre, en contexte scolaire son rôle et son rapport à la classe dont il a charge sont différents et la pression ne sera pas la même : gérer les apprentissages, mettre de l'ordre, réguler plus finement (ou fermement) les prises de parole ou ranimer l'enthousiasme⁹². Les deux exercices sont nécessaires : la pratique entre adultes, pour familiariser le futur enseignant avec la pratique et lui permettre de la vivre de l'intérieur, et l'accompagnement en classe, « afin d'ancrer la formation dans le contexte scolaire et d'aiguiller l'enseignant ou l'enseignante sur les pistes à emprunter pour surmonter les difficultés rencontrées et leur permettre de gagner en confiance face à l'animation »⁹³. De fait, des entretiens avec des enseignants nouvellement rompus à ces pratiques montrent que parmi les défis les plus complexes à relever, le changement de posture n'est pas des moindres :

⁸⁹ G. BÜTTNER, « The Role of Tradition in Theologizing with Children », p. 186.

⁹⁰ J. DE ROMILLY, *Le Trésor des savoirs oubliés*, p. 130. La philologue nous parle ici de lecture en classe, mais l'attention à ces aspects a la même portée didactique que les attitudes requises d'un animateur de communauté de recherche.

⁹¹ G. BÜTTNER, « The Role of Tradition in Theologizing with Children », p. 192.

⁹² M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 20. Ou pire, p. 67 : gérer des élèves qui interviennent « en proposant des idées dont ils étaient conscients qu'elles étaient tout simplement inacceptables (racisme, xénophobie, préjugés, etc.) », qui signent et persistent dans cette voie ; qui s'en prennent aux autres « par de nombreuses attaques personnelles ou en ridiculisant leurs propos » ; qui émettent « une pluie de critiques face à la démarche » ou « un refus systématique de s'engager dans le dialogue ». D'où la nécessité relevée au chapitre précédent de former les professeurs au débat pour les habituer à la confrontation.

⁹³ *Ibid.*, p. 21.

le « passage à une pédagogie de la question »⁹⁴ et à une « posture d'impartialité »⁹⁵ sont des challenges importants qui modifient le rapport aux savoirs et demandent un temps d'adaptation et de mise en pratique.

Accompagner un jeune enseignant lors d'un stage en classe signifie encore qu'il ne s'agit pas seulement de l'observer sans aide ni retour sur sa pratique, ce qui pose la question des maîtres de stage quand les professeurs de religion déjà en place ne sont pas formés aux pratiques dialogiques et n'en saisissent que les aspects les plus évidents (gestion de la classe, traitement grossier de la question sans la conscience des habiletés, etc.).

Un mot ici sur la formation en cours de carrière. La plupart des enseignants du cours de religion ont reçu une formation universitaire complète qui les a bien préparés à transmettre du sens et à aborder des questions religieuses⁹⁶, mais très peu ont réellement été formés aux pratiques dialogiques, qui ne sont pas abordées dans le cadre de l'université⁹⁷. Il serait intéressant d'insister auprès des enseignants en fonction sur la participation à des formations d'immersion dans la pratique des communautés de recherche dans le cadre de la formation continuée avec l'IFC ou le CECAFOC⁹⁸, ce qui pourrait réjouir les 65 % d'insatisfaits⁹⁹.

Se pencher à la margelle de son propre puits

Ce dernier point d'attention est le plus délicat à aborder, car il ne peut faire partie comme tel de la formation requise d'un professeur de religion. Néanmoins, sans cet axe, il nous semble difficile de réaliser un cours de religion tel qu'esquissé dans ce travail de thèse. En effet, pour pouvoir donner cours « *from religion* », pour cheminer tel un pèlerin en compagnie des élèves, pour les conduire au narthex ou au puits, pour témoigner d'un sens qui fait vivre ou espérer, il ne suffit pas de suivre des cours à l'université ou de participer à des communautés de recherche, il faut s'être aventuré à investiguer ses propres profondeurs et interrogé le sens dans ce qu'il a de plus intime,

⁹⁴ M. GAGNON et S. YERGEAU, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire*, p. 64.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 65.

⁹⁶ D'après l'enquête menée en 2011 par Henri Derroitte et son équipe, les enseignants de religion dans l'Officiel sont 97 % à être formés aux sciences religieuses, contre 71 % dans le Libre. H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 34.

⁹⁷ Excepté le Certificat universitaire en pratiques philosophiques organisé depuis 2014 à l'Université de Liège par PhiloCité : <http://www.philocite.eu/certificat-universitaire/>. Au Québec par contre, des programmes d'étude de philosophie pour enfants existent à l'Université Laval : un certificat en philosophie pour les enfants, et même un microprogramme : <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/certificat-en-philosophie-pour-les-enfants.html> (deux sites consultés le 26 février 2019).

⁹⁸ L'Institut de la Formation en Cours de Carrière et le Conseil de l'Enseignement catholique en Communauté française et germanophone de Belgique.

⁹⁹ Qui trouvent entre autres que ces formations sont trop théoriques, qu'il y a trop peu d'offre pour les professeurs de religion ou que l'on n'y apprend que des choses déjà connues. H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 63.

de plus ultime pour une vie. Alors, comme c'est justement la partie la plus délicate de cette thèse, qui est la moins acquise d'avance, osons des propositions folles, que contrebalancera la « sagesse » de nos dirigeants.

Deux voies s'offrent ici à nous : faire confiance aux capacités introspectives de l'enseignant, qui s'il a choisi le métier complexe de professeur de religion est certainement habité de ces questions. Autre voie : proposer un accompagnement sur un chemin de sens, parallèlement à l'université, ou pourquoi pas, intégré comme séminaire facultatif parmi plusieurs alternatives. D'autres universités ont été plus loin encore : l'Université St Paul d'Ottawa impose, comme prérequis aux études en théologie contemplative et en encadrement spirituel, une retraite silencieuse d'une semaine¹⁰⁰. Sans aller jusqu'à imposer telle retraite aux futurs enseignants, ne pourrions-nous pas néanmoins oser imaginer un encadrement spirituel ou une proposition de silence émanant de l'université, suggérer un chemin de vie à accomplir avant d'entamer sa pratique ? En effet,

« Dans l'organon des disciplines universitaires, la théologie fait précisément droit aux questions ultimes et rappelle que l'Université est aussi un lieu de la quête de sens, où les questions ultimes doivent être nécessairement représentées par un domaine qui se donne comme visée d'y réfléchir et d'y apporter des réponses »¹⁰¹.

Nous avons mentionné dans l'introduction le manque d'orientation morale et la timidité des éducateurs contemporains quand il s'agit de défendre leurs valeurs. Une telle proposition pourrait renforcer la confiance en soi, socle nécessaire pour oser une parole de sens qui ancre et donne confiance à son tour, mais aussi l'audace de questionner, de se mettre au risque de la parole des élèves sans craindre de perdre son sol mais dans une ouverture à se laisser transformer. La posture du professeur de religion est engagée et si son discours doit à un moment passer par un témoignage vibrant et passionné, que ce soit par des gestes, des paroles, des attitudes, des histoires de vie, il lui faut être intimement habité d'une quête de sens. Un acte de langage passe par la sincérité de l'engagement, surtout dans le cadre d'un témoignage ou d'une promesse.

Mais engagement par rapport à quelle religion, quelle confession, quelle voie spirituelle, quel chemin de sens quand on dispense un cours de religion catholique ? La posture du professeur de religion serait-elle explicitement chrétienne, parlerait-il depuis le point de vue de la foi catholique ? Tout comme la théologie catholique, le

¹⁰⁰ Voir le site de l'université et son programme : http://ustpaul.ca/en/faculty-of-theology-graduate-diploma-in-contemplative-theology-and-spiritual-mentorship_1750_847.htm (consulté le 27 février 2019), qui dit en substance que « la conversation théologique surgit du silence et est appelée à y retourner. Ce programme n'est pas limité à la transmission d'une théorie. Il cherche plutôt à approfondir l'expérience du sacré tout en se laissant interpellé par la vie et les enseignements des grands écrivains spirituels ». Pour la retraite, voir la page « *about the GD* » de la description du programme.

¹⁰¹ P. RODRIGUES, *C'est ta face que je cherche...*, p. 398.

cours de religion catholique est situé. Or, même si la théologie présuppose la foi comme donnée de base, « cela ne signifie pas automatiquement que le chercheur ou la chercheuse soit lui-même croyant·e, mais il ou elle adopte comme point de départ la foi des personnes et les professions de foi des communautés »¹⁰², intégrant la « dimension "interne" de la foi »¹⁰³. Pourrait-on suggérer la même attitude pour le professeur de religion que pour le chercheur théologien ? Nous aurions alors un panel d'enseignants qui au minimum auraient grande sympathie pour la religion catholique (et les religions en général), dont une partie serait des catholiques engagés dans une attitude d'ouverture et de dialogue avec les autres religions et systèmes de pensée. Leur point commun à tous serait d'être en quête de sens, ce chemin fut-il chrétien, laïc ou d'une autre religion, tout en pouvant être en empathie, en compréhension, en communion avec la posture chrétienne de sens. Il ne s'agit donc pas d'être positionné comme chrétien mais plutôt comme découvreur de sens, dans le sens de dévoilement : accompagner jusqu'à l'entrée du temple, donner accès au mystère, allumer des lampes dans un chemin de vie, à commencer par la sienne propre. La confessionnalité du cours ne concernerait plus tant un enseignant témoin de sa foi catholique qu'un témoin de sa propre quête de sens.

Ce qui pose directement la question de l'accompagnement spirituel de l'enseignant. S'il est suggéré d'entrée, ne faudrait-il pas laisser le choix à chacun de se diriger vers une retraite selon son cœur, pour reprendre le modèle d'Ottawa ? Recueillement dans un monastère bénédictin, dix jours de méditation vipassana, marche méditative en montagne ou dans le désert, *i'tikaf* musulmane peuvent inspirer les profils les plus divers. Néanmoins, il serait intéressant que, par respect pour le cours envers lequel il s'engage, le professeur puisse contacter directement la tradition chrétienne dans un lieu où il pourra goûter de l'intérieur à une atmosphère, un témoignage vivant, une modalité d'être. Le christianisme n'est pas la religion d'un texte mais d'une rencontre, c'est pourquoi il importe autant d'en poser les conditions que d'asseoir des bases théoriques sur ses fondements – ceci valant aussi bien pour les professeurs en quête de sens que pour les élèves.

Si nous reprenons nos catégories du sens, se pencher à la margelle de son propre puits impliquerait de concentrer les propositions sur plusieurs axes. Un premier registre renvoie au sens en lien à l'existence, à l'écriture d'une *story* ou récit de vie qui soit pleinement personnel, à la cohérence d'une vie, laquelle relève du domaine de l'action, aux relations entretenues avec autrui et le monde. L'identité narrative du futur professeur pourrait être travaillée par sa participation à des ateliers prévus à cet effet¹⁰⁴.

¹⁰² A. JOIN-LAMBERT, *Entrer en théologie pratique*, p. 9-10.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 10

¹⁰⁴ Le choix est vaste, aussi nous nous contenterons de mentionner à titre d'exemple une belle initiative qui nous vient d'Orient (Jadav SAMPATH, *Discovery. An Instrument that Can Make You Look Deep Within*, Bangalore, Insight Publishers, 2007 [1989]), outil d'investigation des valeurs qui

Le sens se réclame de l'ouverture au sens bergsonien du terme, que nous adresserons également ici. Certes, il importe de prendre en compte que seul le mystique est capable d'une ouverture véritable, néanmoins nous pouvons repérer en nous ce qui relève du dressage, même au sens noble du terme, ce qui nous appartient en propre et ce qui tend à l'ouverture du cœur, de l'intelligence et de l'esprit. Clos et ouvert sont présents en chacun à des degrés divers et l'intérêt des méthodes de questionnement de valeurs ou d'autres outils de recherche est de conduire à repérer en soi ce qui relève de l'un ou de l'autre. Ce travail de discrimination appartient à l'investigation de son récit de vie et peut se rattacher à la proposition d'ateliers faite ci-dessus – ou encore à la suivante.

Le sens ultime rejoint les questions fondamentales que nous nous posons sur l'existence, questions qui rejoignent ce que les trésors des religions et des spiritualités ont tenté de nous communiquer à travers les siècles. Rappelons la grille de lecture de Paul-André Giguère sur les dimensions d'une foi en croissance¹⁰⁵, qui insiste sur l'accomplissement et le dépassement, la prise en charge de sa destinée et le lâcher-prise, la lumière et le mystère, la confiance et l'abandon, la cohérence et l'engagement. Nous avons vu que le travail des trois modes de pensée de la communauté de recherche : pensée critique, pensée bienveillante, pensée créatrice, permettait d'adresser toutes ces dimensions. Pourrions-nous alors imaginer que pendant le cursus universitaire des futurs éducateurs en religion, trois heures par mois seraient consacrées à une réunion sous forme de table ronde, sur base volontaire et animée par un professeur ou un intervenant extérieur, pour pratiquer une conversation telle que thématisée par Jane Regan dans le cadre de la catéchèse d'adultes aux États-Unis¹⁰⁶ ? Chacun serait impliqué et concerné, et le discernement, l'intelligence, la sagesse seraient répartis entre tous. Différents thèmes seraient abordés, avec au départ la discussion de concepts liés à l'ultime, sur le mode des communautés de recherche, pour plus tard aborder des questions plus personnelles de croissance dans la foi, de transmission, de sens, de ce qui semblerait convenir au groupe à ce moment de leur cursus.

se présente comme « une série d'histoires à investiguer sous forme de jeu, retournant au travail premier des paraboles : que nous disent-elles et que dévoilent-elles de notre vie propre », qui en permettant des échanges autour des valeurs et de courts fragments de vie conduit les participants à élargir et à approfondir leur propre récit de vie et de sens. Diane DU VAL D'ÉPRÉMESNIL, « Le rayonnement du projet "Discovery" de J.M. Sampath. Analyse critique et intérêt pour repositionner la pédagogie religieuse », dans Jérôme COTTIN et Henri DERROITTE, *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (Pédagogie catéchétique 34), Namur, Lumen Vitae, 2018, p. 171.

¹⁰⁵ À entendre ici comme cheminement de sens plus général et pas seulement dans le sens de la foi chrétienne comme la thématise le théologien québécois.

¹⁰⁶ Voir les ouvrages suivants : Jane REGAN, *Forming a Community of Faith : a Guide to Success in Adult Faith Formation Today*, New York, Paulist Press, 2014 ; Jane REGAN et Mimi McREAVY BITZAN, *What Does it Mean to be Catholic ? Engaging Adults in Meaningful Conversation*, Chicago, Loyola Press, 2005 ; Jane REGAN et Mimi McREAVY BITZAN, *Celebrating God's Hopes for Us : Engaging Adults in Meaningful Conversation*, Chicago, Loyola Press, 2007, etc.

En contrepoint, le plus ultime se loge dans l'ineffable, antérieur à la parole. Rappelons la proposition d'une retraite contemplative mentionnée un peu plus haut, qui viendrait répondre à cet appel.

Un enseignant qui, en sus de sa formation initiale s'engagerait sur pareil chemin adopterait véritablement une posture de philo-sophe : la quête de sagesse comme mode de vie et pas seulement comme objet d'étude¹⁰⁷. Lui qui aurait parcouru pour lui-même toutes ces dimensions du sens serait véritablement « crispy », car il aurait touché à la contemplation et au silence, et ce faisant appris à être ouvert et réceptif aux aléas et aux surprises de la vie, à ceux qui viennent à lui, à faire preuve d'imagination grâce à l'ingénieux travail sur son histoire de vie, sensée et équilibrée de par son cheminement intérieur, passionné de la vie et des vivants, n'hésitant pas à assumer ses convictions. Cette attitude de confiance existentielle peut dès lors se communiquer à ses élèves sans que les mots ne soient nécessaires. Comme un incendie qui se communiquerait de buisson en bosquet, l'enthousiasme confiant de l'enseignant « crispy » se transmettrait à ses élèves, son regard optimiste leur permettant de voir le monde non comme une menace mais comme un foyer d'opportunités.

Croître et se développer sous le regard bienveillant et respectueux d'un tel enseignant peut avoir un fort impact sur les jeunes. « Ils sentent que leur éducateur veut les aider, non les juger. Les élèves apprennent à se faire confiance et à avoir confiance dans le monde parce que justement leur professeur leur fait confiance »¹⁰⁸. Ils savent qu'ils ont droit à l'erreur et qu'ils sont dans un espace protégé où ils pourront tester des vies possibles sans en être condamné pour choisir l'histoire qui les aidera le mieux à devenir eux-mêmes. Et que surtout, jamais le professeur ne les obligera à dévoiler ce qu'ils veulent garder secret, tout en permettant à ce qu'ils lui confieront de s'épanouir pleinement.

Loin d'être des « citoyens de seconde zone »¹⁰⁹ incapables d'enseigner la citoyenneté à leurs élèves, les enseignants du cours de religion catholique confrontés à leur propre chemin de sens seront les mieux équipés pour accompagner les jeunes dans les méandres de leurs quêtes personnelles, pour les aider à faire sens du monde qui peut leur sembler à première vue indéchiffrable, les encourager à penser par eux-mêmes sans oublier d'être créatifs et bienveillants et de prendre en compte la communauté élargie des êtres qui leur partagent cette terre. Et pourquoi pas, pointer du doigt le mystère et donner des clés de sens pour s'en approcher.

¹⁰⁷ « Dans la Grèce antique, comme dans le passé de la Chine et de l'Inde, le véritable philosophe était quelqu'un qui était engagé dans un travail moral sur lui-même. Ce pouvait tout aussi bien être un pêcheur ou un boucher qu'un intellectuel », par opposition au sophiste qui ne se conforme pas à son propre discours. M. GREGORY, « Éducation morale et pratique de la sagesse », p. 64.

¹⁰⁸ Marc SILVERMAN, *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak*, New York, Palgrave McMillan, 2017, p. 196.

¹⁰⁹ J. FAMERÉE, H. DERROITTE et L.-L. CHRISTIANS, « Les professeurs de religion, des citoyens de seconde zone ? », p. 28.

Un cours de religion comme celui que nous avons esquissé dans ces pages est exigeant et demande une grande souplesse, en même temps qu'une grande maîtrise de l'enseignant sur de nombreux fronts. De plus, parler de religion avec des jeunes peut s'avérer un exercice périlleux : entre les pôles opposés d'une indifférence agacée et des sensibilités identitaires exacerbées, il faut trouver les mots qui touchent délicatement l'intelligence et les affects de chacun, pour que chaque élève y trouve du terreau et de la lumière, de la matière et un éclairage particulier (*from religion*) pour y croître selon son mode propre.

« Les cours de religion sont là pour garantir aux jeunes un environnement sécurisé, professionnel et d'une déontologie irréprochable. Oui, on y parlera de ces questions religieuses qui crispent et qui inquiètent, mais dans un lieu, avec des balises qui rendront le débat possible, qui honoreront les arguments en présence, qui respecteront les jardins secrets de chaque interlocuteur. Il reste évidemment à prendre conscience de cette conséquence intrinsèque : pour parler de ces sujets hyper-sensibles, il faut garantir à tous, élèves, parents et société civile, que les professeurs de religion seront à hauteur de la probité, de l'ouverture et de l'intelligence philosophique et théologique qu'on est en droit d'attendre d'eux »¹¹⁰.

¹¹⁰ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 112.

X. Conclusion

*Bird by bird*¹, étape par étape, nous voici arrivés à la conclusion. À ce point de notre parcours, il nous faut revenir sur les questions soulevées en début de thèse pour en rappeler le cheminement ainsi que la résolution. Certaines restent ouvertes et suggèrent des pistes pour des travaux ultérieurs, ce que nous présenterons en seconde partie de conclusion.

Reprise

Les questions de départ

De nombreuses questions émaillent ce travail, que nous allons brièvement reprendre ici. Et tout d'abord, l'hypothèse qui fonde la recherche et qui s'énonce comme suit : les questions et le travail d'un sens de la vie, pour être bien perçus et intégrés par les jeunes dans un cours de religion en Belgique francophone aujourd'hui, bénéficieraient à s'appuyer sur deux modes d'enseigner, la construction et la transmission de sens, ainsi que sur l'association des deux disciplines que sont la philosophie et la théologie.

Un postulat, tant des responsables du cours que de son programme, était que les jeunes sont en quête de sens² (ou pourraient l'être) et que le cours de religion peut répondre à cet appel. Or, nous avons vu que la chose n'est pas tout à fait acquise³, cependant elle reste envisageable si l'on s'y prend avec adresse. Le programme développé dans cette thèse en est une tentative, qui en présentant une articulation fine des actes de construction et de transmission de sens tendrait vers une meilleure intégration du cours par l'élève, encouragé à la fois dans sa construction personnelle de sens et équipé d'un bagage de connaissance qui le conduirait à « être » un peu plus. Il nous fallait dans ce but distinguer les modes d'interrogation de la philosophie et de la théologie dans leurs spécificités, leurs irréconciliables et leurs accords, en prenant garde à ce qu'une introduction plus volontariste de la philosophie au cours ne porte ombrage à l'axe des religions et à leur pertinence quant aux questions de sens.

Notons que la motivation première des élèves pour venir à l'école n'est pas tant les savoirs et les pratiques qu'ils y rencontrent que les relations qu'ils entretiennent avec

¹ Clin d'œil à la méthodologie : A. LAMOTT, *Bird by bird*, p. 19.

² Rappelons que les jeunes ne lient pas spécialement quête de sens (dans un cadre scolaire en tout cas) et intériorité ou recherche de vérité.

³ Les chiffres présentés dans le cinquième chapitre, au point suivant : « Le cours de religion vu par les élèves », le montrent bien. Certes, les trois quarts estiment que le cours de religion aborde les questions de sens, mais tous ne jugent pas qu'il doive les aider dans leur propre quête ou que le religieux fasse sens pour eux (point « Les religions et le sens »).

leurs amis⁴. La communauté de recherche, en cultivant les liens entre les jeunes, peut s'avérer un élément puissant de motivation quand celle-ci est faible. La méthode primera peut-être un temps sur la question (religieuse), jusqu'à ce que l'élève se rende compte de l'intérêt de la question elle-même, ou tout du moins de l'intérêt d'échanger avec ses pairs sur des sujets qui les sollicitent existentiellement. Ceci en sus du plaisir retiré de l'activité, de l'effort et du dépassement de soi. Mais la construction de sens en commun vient aussi comme point d'accroche pour des moments plus transmissifs, par une première approche des concepts ou un travail à leur propos. Elle peut évidemment les compléter par un approfondissement et une appropriation plus personnelle de la thématique traitée.

En effet, transmettre aujourd'hui est toujours possible, même si l'air du temps fait que certaines modalités ont changé ; à prendre en compte : la mise en scène de soi sur le net et dans la vie⁵, l'adhésion sans distance aux pauvres mythes des marchés, l'attention divisée par le *multitasking* ou l'excès de réseaux sociaux, l'autonomie comme valeur centrale, le relativisme ambiant qui fait que toute parole se réclamant de vérité risque d'être suspecte. Cependant, les jeunes sont avides d'informations sur leur monde, ils souhaitent comprendre ses mécanismes, beaucoup veulent faire entendre leur voix. Accorder des temps d'écoute⁶ et d'échange à des temps de transmissions peut rendre leur réception plus fluide, mieux acceptée, tout en dotant les élèves d'une capacité à la pensée critique mise en œuvre dans le respect, de leurs propres positions et de celles d'autrui.

Mais qu'en est-il dans tout cela de l'éclairage de la foi chrétienne ? Nous nous interrogeons en début de parcours sur sa pertinence dans une démarche de sens pour un jeune du XXI^e siècle, quand règne l'illittératie religieuse et que le langage de la foi demande à être traduit si l'on espère qu'il soit compris⁷. De plus, pire que le rejet, l'indifférence à ces questions touche près d'un jeune sur deux, voire deux sur trois, ce qui montre que l'objet religieux n'est même pas considéré. Or, « les conséquences de l'inculture religieuse sont considérables : je ne peux qu'y insister, l'ignorance favorise la répétition des stéréotypes et de la discrimination, elle nourrit les représentations inexactes de l'autre et cause ultimement la peur »⁸.

⁴ C. SCHANDELER, *L'école en panne de sens*, p. 108.

⁵ Cette mise en scène du soi a toujours existé. Erving Goffman met cela en lumière dans toutes les strates de la société (des femmes au foyer au clergé, des travailleurs dans les plantations aux médecins dans les hôpitaux), voire dans toutes cultures, de l'Inde à l'Occident. Erving GOFFMAN, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Londres, Penguin Books, 1990 [1959]. Ce qui est nouveau est l'extrême sophistication de l'image présentée, retouchée, marchandisée et accessible à, potentiellement, des milliers d'inconnus sur la toile.

⁶ Ici c'est l'enseignant qui se met à l'écoute de ses élèves.

⁷ Nous retrouvons l'exigence associée au don d'une tradition transmise qui implique de lui donner une forme qui la rende assimilable pour les nouvelles générations, quelle que soit la tradition.

⁸ G. LEROUX, *Différence et liberté*, p. 110.

Une traduction et un accompagnement sont nécessaires pour créer des ponts entre les ressources des religions et le quotidien des adolescents (et des adultes), sans toutefois forcer les corrélations, mais aussi pour susciter des rencontres avec les points de vue de leurs congénères, afin qu'ils puissent découvrir d'autres visages, au sens propre et au sens de visions du monde riches de sens.

Dans ce but, nous faut-il remanier le programme du cours de religion catholique, dont la mouture la plus récente date de 2003 ? Des ajustements sont certes à faire si nous souhaitons accorder plus d'importance à la philosophie et aux pratiques dialogiques, ou encore insister sur le point de départ clairement situé que serait la question religieuse, que le programme actuel ne plébiscite pas particulièrement. Cependant, le programme existant, tel qu'il est conçu, permet une adoption au minimum partielle de notre modèle.

Le cœur du débat revient finalement à donner accès à une sagesse pleine de sens, le noble but de l'*askesis* au sens antique du terme. La question était alors : comment éveiller, quels outils proposer, tant aux jeunes qu'à leurs enseignants ?

« Une éducation à l'éthique qui s'inspirerait des anciennes écoles de sagesse comprendrait la confrontation avec soi-même, offrirait des méthodes rigoureuses de recherche ouverte, coopérante, dans la recherche de moyens pour une autotransformation existentielle. Une telle approche éviterait les cours académiques vides de Scylla et le conditionnement manipulateur du comportement et des émotions de Charybde. En outre, une telle approche ferait de l'éducation à l'éthique une poursuite de toute une vie, dont l'aspect le plus humble serait qu'il requerrait des parents et des éducateurs qu'ils aient au moins commencé un travail sur eux-mêmes, à défaut de pouvoir atteindre la sagesse morale »⁹.

Il est essentiel que la matière et les activités de la classe puissent se targuer d'une épaisseur existentielle qui enrichirait la vie des jeunes et de la communauté des êtres tout entière. Nous avons tenté d'y répondre en proposant le travail des deux disciplines par excellence qui se sont colletées avec les questions de sens, par des façons de faire diverses, en suggérant des stations de sens à habiter, qui résonnent à tout moment d'une vie : liberté, identité, imagination pour n'en citer que quelques-unes, qui puissent prendre racine en chacun pour nourrir le questionnement d'une vie entière.

Des axes ont été relevés dont il importe d'éviter les écueils : les tensions entre relativisme et prosélytisme, entre confessionnalité et pluralisme. Nous estimons avoir répondu aux dangers du relativisme par le travail de la communauté de recherche, où par leur démarche propre les jeunes réalisent que tous les arguments ne se valent pas. De plus, l'engagement existentiel de l'enseignant indique un point de vue situé et argumenté, avec une posture qui ose prendre parti pour certaines options de vie plus que d'autres. Sans toutefois tomber dans le prosélytisme, en laissant à la liberté de chaque élève le choix de vivre son processus d'apprentissage sur le mode du

⁹ M. GREGORY, « Éducation morale et pratique de la sagesse », p. 65-66.

multireligieux (*about religion*) ou de l'interreligieux (*from religion*) ; le travail de la pensée critique étant une garantie supplémentaire du respect des convictions de chacun, l'outillant afin qu'il puisse penser par lui-même. Enfin, les approches des philosophies, religions et spiritualités introduisent l'élève à la diversité des convictions, associée à une approche théologique sur le mode de l'allusion.

La confessionnalité du cours est déplacée de la confession d'une religion particulière à une confession de quête de sens, même si la première reste d'actualité (et bien entendu fortement souhaitable pour un cours de religion catholique) : la valeur du témoignage de celui qui se laisse inspirer de transcendance étant des plus précieuses. La proposition n'est sans doute pas satisfaisante du point de vue de l'institution catholique, néanmoins il nous semble que mieux vaut composer avec la réalité des temps et ne pas présumer que tout professeur de religion qui viendrait à dispenser le cours est un catholique convaincu. Par contre, insister sur un chemin de sens est moins contraignant et permet d'en appeler à un panel d'enseignants plus large qu'un « pool catholique » prêt à entrer en fonction. Cette « confessionnalité du sens » reste ouverte au pluralisme grâce à l'ouverture apportée par le travail des communautés de recherche où la diversité des apports est valorisée.

Une question posée au fil des chapitres est celle de l'application de notre programme, liée à la pertinence d'un enseignement religieux en fonction des âges de la vie. Nous y avons appris que la pire option pour l'éducation religieuse serait d'accompagner les enfants dans leur plus jeune âge et de les lâcher avant l'adolescence, quand leurs représentations du monde demandent à être testées du point de vue de la crédibilité (ils resteraient avec une représentation du religieux proche du conte pour enfants). L'exigence de notre parcours réclame une mise en œuvre sur le long terme, pour avoir une chance de visiter le plus de stations de sens possibles. Il est possible d'introduire les enfants au questionnement philosophique et à partir des religions dès leurs plus jeunes années, même s'il importe qu'ils soient plus âgés pour se saisir réellement des complexités de la pensée critique et des subtilités des langages de la foi et des religions. Nous proposerions donc un parcours à étaler sur les douze années de primaire et de secondaire, adaptable à l'âge du public tout en conservant les mêmes exigences d'excellence.

Dans tous les cas, il importe que notre programme puisse se déployer dans la durée, car un pèlerinage est une activité de longue haleine. De plus, dans l'enseignement, plusieurs temps se superposent : le temps de l'exposition du savoir, qui nécessite un ordre, une méthode, des étapes. Ce temps sera le même pour tous les apprenants. Mais il y a également un temps psychologique ou pédagogique, variable en fonction des personnes et qui doit être considéré dans une certaine durée, celle de l'assimilation dudit savoir. Hadot cite à ce propos Descartes, qui conseillait à ses lecteurs d'attendre quelques semaines et de méditer sur la première puis la seconde

méditation avant d'aborder la suite¹⁰, respectant ainsi le temps de l'intégration. Il faut accepter ce temps où rien ne semble se passer mais où ce qui doit être digéré lentement pénètre les couches de notre être pour le transformer en profondeur, et l'accorder aux élèves.

Dernières considérations épistémologiques

Des questions étaient restées en suspens à la fin du troisième chapitre¹¹, pour lesquelles il semble que notre travail propose des pistes de réponse. À la question de ce qui fait sens dans une vie, nous répondrions par les éléments suivants – en lien avec notre parcours, la liste étant loin d'être exclusive : un ancrage dans une identité forte et assez sûre d'elle-même pour pouvoir entendre la parole de l'autre et s'enrichir à son contact, mais aussi une capacité à penser clairement son monde, avec empathie et créativité, ainsi qu'un bagage culturel informé et une distance critique qui permettent d'éviter les pièges des histoires qui voudraient phagocyter notre propre récit. Des perspectives ouvertes sur l'avenir, qui entretiennent l'espoir ; une capacité à se tenir en paix avec soi-même, dans un silence fondateur, à pouvoir s'abandonner et faire confiance ; un désir de se pencher à la margelle de son propre puits et la capacité d'y puiser des ressources pour enrichir sa vie ; une communauté où l'on se sente en sécurité et accueilli, une capacité à travailler avec autrui et à le rencontrer en vérité. Alors comment sait-on qu'on a trouvé du sens ? Probablement quand l'un ou l'autre de ces aspects traverse notre chemin, que ce qui semblait rétréci trouve à nouveau de l'espace, que ce qui paraissait obscur s'éclaire de nouvelles perspectives, que ce qui nous pesait et nous arrimait trop fermement à la grisaille des jours nous semble plus léger et de poids mort se change en défi pour une vie.

Jusqu'à quel point la religion apporte-t-elle du sens dans une vie, et surtout dans la vie d'un jeune aujourd'hui, dans un milieu sécularisé ? Nous suggérons qu'elle peut lui apporter l'amplitude d'une pensée des excès, des parfums d'espoir et d'espérance. Mais le sens proposé par la religion ne concerne pas que Dieu, l'ultime ou l'au-delà : prenons les récits de la Bible, qui mettent en scène des hommes et des femmes aux prises avec leurs histoires de vie, leurs questions, leurs forces et leurs faiblesses, même leur violence, que le texte biblique ne nie pas, loin de là, « au contraire, elle est toujours reconnue comme étant bien là, on n'y échappe pas, mais la question cruciale est : qu'en faisons-nous ? Qu'en fait l'humanité »¹² ? Les récits des religions peuvent interpeller de multiples manières sur des questions variées, qui renvoient aux traits fondamentaux de notre humanité commune.

¹⁰ P. HADOT, *Discours et mode de vie philosophique*, p. 42.

¹¹ Questions soulevées au début du chapitre par les chercheurs australiens Crawford et Rossiter, auxquelles nous avons répondu en partie à la fin du même chapitre.

¹² Jean-Pierre LEBRUN et André WÉNIN, *Des lois pour être humain* (Humus, subjectivité et lien social), Toulouse, Éditions Érès, 2010, p. 76.

Crawford et Rossiter se demandaient s'il était possible de fabriquer ou de vendre du sens. Il nous semble avoir démontré que la quête de sens ne renvoie pas à l'acquisition de quelque chose (à l'avoir), mais à être un peu plus. Bien entendu, il est possible de fabriquer et de vendre du sens, tout un pan de l'économie tourne autour de cela (les marques, l'industrie du luxe), mais qu'en est-il de ce sens ? Cette question touche à la suivante : quels critères donner pour une définition bonne et équilibrée du sens ? Nous voudrions répondre par une autre série de questions¹³ : le sens trouvé permet-il d'aborder le réel dans toute sa complexité, éclaire-t-il le monde d'une compréhension nouvelle et élargie, mais en même temps laisse-t-il la part belle au mystère et au silence ? Ouvre-t-il à une plus grande confiance existentielle, à un plein exercice de la liberté, tout en autorisant le lâcher-prise et l'abandon apaisé ? Rend-il la vie plus cohérente, dans un engagement qui permet de traverser toutes les zones d'obscurité ? La part de la pensée critique dans ce cheminement de sens est évidente, dans le sens d'un éclairage cognitif ajusté à la réalité en présence, tempérée et adoucie par la pensée vigilante et empathique, colorée par la pensée créative.

Que nous dit finalement ce parcours sur le sens, sur la notion de sens, aujourd'hui ? Que la quête de sens est toujours désirable, et que même si elle n'est pas perçue comme telle *a priori*, il est possible d'en éveiller l'appétit car elle concerne tous les humains. À la lumière des données de l'enquête du CRER, nous lisons que ce qui a toujours fait sens persiste aujourd'hui à faire de la sorte. En effet,

« Même quand ils avouent ne se pencher que de temps en temps sur les questions du sens de la vie, les jeunes interrogés trouvent du sens, des raisons de vivre dans le monde qui les entoure. La famille, l'amour, l'amitié, le bonheur et ce qui y conduit sont des thèmes rémanents. Les grandes questions sur la vie, l'homme, sa place dans l'univers mais aussi notre place propre, le destin, l'au-delà interpellent les élèves et ne les laissent pas indifférents. Ils y pensent avant de prendre une grande décision ou dans les moments de crise, mais aussi quand ils peuvent goûter à la solitude ou dans les discussions avec leurs proches. Les injustices et le malheur les font réagir de même »¹⁴.

Le travail des questions de sens en classe avec les jeunes est plus que jamais d'actualité, dans une époque où abondent les sollicitations en tout genre, les faux-prophètes du sens et les mirages d'une certaine culture. Les professeurs de religion, de par leur contact rapproché et prolongé avec les jeunes qu'ils accompagnent toute leur enfance et leur adolescence, sont les ambassadeurs privilégiés de cette mission hautement éducative.

¹³ Le lecteur remarquera que ces trois couples de propositions s'inspirent directement des trois dimensions d'une foi qui grandit de Paul-André Giguère, développés au dernier point de notre troisième chapitre. P.-A. GIGUÈRE, *Catéchèse et maturité de la foi*, p. 86-93.

¹⁴ D. DU VAL D'EPRÉMESNIL, « Le sens de la vie », p. 66.

L'originalité du parcours

Ce que nous avons tenté d'esquisser est une façon de marier différentes pratiques pour proposer une recherche de sens avec des jeunes qui s'accorde aux défis du contexte contemporain.

En premier lieu, nous avons proposé une articulation des pratiques de communautés de recherche philosophiques et théologiques, avec des modes d'apprentissages plus traditionnels : philosophie ou théologie « avec les jeunes » où adulte et adolescents dialoguent autour de questions de sens et religieuses, mais aussi « pour les jeunes », dans le sens d'une véritable transmission. Courante dans la pratique, cette articulation n'avait pas encore été thématisée comme telle. Cette proposition vient répondre au désir des jeunes d'aborder la philosophie de façon plus systématique, mais aussi à une véritable nécessité de développer l'esprit critique auprès d'une génération confrontée à l'incessant flux de données du net. L'insistance sur le fait de la communauté et de la pensée vigilante, attentive à autrui, est une façon de réintroduire le vrai visage de l'autre disparu des mondes numériques et parfois ramené au statut d'objet à consommer.

Ensuite, relevons la distinction systématique de ce qui distinguerait les modes de faire communauté de recherche de la philosophie et de la théologie, toutes choses connues en ce qui concerne les disciplines, mais nouveauté quant à l'application aux pratiques dialogiques de l'une par rapport à l'autre discipline.

Nous avons relevé à plusieurs reprises le manque de pertinence du langage de la foi pour les jeunes issus de milieux hautement sécularisés, que nous resituons ici avec ce constat sans appel :

« Il semblerait que l'Église est incapable de communiquer son message d'une façon à rejoindre les hommes et les femmes de la modernité tardive. Ces personnes ne voient plus de raison d'avoir la foi, parce que l'expérience associée à celle-ci leur est devenue étrangère, et parce que les paroles qu'ils employaient autrefois pour "exprimer" cette expérience sont devenues vides de sens »¹⁵.

Ajoutons que les informations qui circulent dans la presse, les médias et les publications récentes, qu'il s'agisse des frasques schizophréniques qui ont lieu au Vatican même¹⁶ ou de l'exploitation des religieuses¹⁷, ne sont pas propices à une

¹⁵ B. ROEBBEN « L'éducation religieuse en temps de crise », p. 441.

¹⁶ Voir le livre récemment paru de Frédéric MARTEL, *Sodoma. Enquête au cœur du Vatican*, Paris, Robert Laffont, 2019.

¹⁷ Voir par exemple l'article suivant sur les abus de pouvoir et le travail de « service » gratuit : Marie-Lucile KUBACKI, « Il lavoro (quasi) gratuito delle suore », dans *L'osservatore romano*, 1 mars 2018. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.osservatoreromano.va/it/news/il-lavoro-quasi-gratuito-delle-suore> (consulté le 13 mars 2019). Ou, sur les religieuses abusées sexuellement, l'émission d'*Arte* du 5 mars 2019, voir le documentaire de Marie-Pierre RAIMBAULT et Éric QUINTIN, « Religieuses abusées, l'autre scandale de l'Église » (enquêtes et reportages),

approche empathique du catholicisme par nos contemporains, ce qui complique encore le problème. Rappelons encore le manque de confiance envers les institutions et de familiarité avec une pratique relevé par les enquêtes citées dans notre cinquième chapitre. Notre proposition d'une communauté de recherche, qu'elle soit philosophique ou théologique, à partir d'une question religieuse, permet d'aborder de façon innovante la démarche d'appropriation d'un certain langage religieux en développant une familiarité avec ces questions et leur expression, faisant ainsi le pont entre le parler des jeunes et le vocabulaire religieux.

Plus fondamentalement encore, même si elle se pratique de façon informelle¹⁸, la communauté de recherche théologique n'a pas été systématisée comme telle. Certes, l'on trouve à foison des articles sur la *Kindertheologie*¹⁹ ou des méthodes comme le *Bibliolog*²⁰, mais sur la communauté de recherche théologique « à la mode de Lipman », le terrain est encore relativement vierge, dans le monde francophone en tout cas.

La proposition d'une confessionnalité de la quête de sens est un autre apport original de ce parcours, tout comme la proposition d'une double formation à destination des enseignants qui comprendrait également une pratique des communautés de recherche, à laquelle s'accolerait une offre d'accompagnement « de sens » facultative (retraite silencieuse, tables de conversation).

Ouverture

Des questions en suspens

Il nous reste à ce stade quelques points d'attention à adresser. Ce programme est sans doute très élégant sur papier, mais qu'en est-il de sa mise en œuvre dans la pratique ? Elle pose une série de questions, qui concernent tant les enseignants que les programmes en place ou les académiques. L'applicabilité de notre programme soulève également des questions majeures, qui sont les considérations financières, la collaboration des instances représentatives (syndicats, associations de parents, instance), des synergies nouvelles à engager, dont l'analyse réclamerait bien une

2019. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.arte.tv/fr/videos/078749-000-A/religieuses-abusees-l-autre-scandale-de-l-eglise/> (consulté le 13 mars 2019).

¹⁸ Par exemple, les rencontres mensuelles autour d'un livre de la Bible avec André Wénin sont très proches de ce genre de travail, même si elles réunissent des *afficionados* de la Bible et non des élèves, et que l'échange n'est pas régulé aussi formellement. Parions que dans les classes des enseignants utilisent ces méthodes (avec plus ou moins de rigueur) pour aborder les textes bibliques.

¹⁹ L'ouvrage de Roebben, *Seeking Sence in the City*, est une précieuse source d'informations, tant sur cette « théologie des enfants » (par exemple le chapitre 6, p. 127 et suivantes : « Children's Theology. Concepts and Contexts, Problems and horizons ») que comme références pour les mondes anglophone, germanophone et néerlandophone (p. 279-297).

²⁰ Uta POHL-PATALONG, *Bibliolog : A Creative Access to the Bible*, Stuttgart, Kohlhammer, 2015.

centaine de pages supplémentaires – au minimum. Nous nous contenterons ici de relever brièvement et modestement certains paramètres à considérer.

Et d'abord, quelle serait la réception effective de notre proposition auprès des enseignants ? Auprès des responsables appelés à le mettre en œuvre ? Laisserait-il un goût d'amertume au croyant ou à l'homme d'Église convaincus de l'importance de se recentrer plus clairement sur un type d'enseignement monoreligieux ? Les tenants d'une laïcité résolue n'en seraient-ils que plus sceptiques²¹ ? Un certain décentrement est nécessaire pour voir l'intérêt d'un enseignement religieux centré sur le sens (ou d'un enseignement religieux tout court), mais une discussion raisonnée et raisonnable autour de ces pratiques devrait permettre d'au moins en montrer la pertinence. Peut-être même la désirabilité.

À cela s'ajoute la difficulté pratique de la double formation, avec les problèmes suivants : comment exiger des enseignants de suivre un cursus aussi astreignant ? Il y aurait des aménagements judicieux à proposer du côté de l'agrégation, à moins qu'une partie de notre proposition ne soit renvoyée à la formation continue.

L'application de nos propositions de formation et d'accompagnement à l'université soulève d'autres questions. Très concrètement, comment convaincre de l'intérêt de participer entre collègues à des pratiques de communauté de recherche, qui de plus soient interfacultaires, quand le temps compté est si précieux et les exigences administratives tous les jours un peu plus lourdes, amputant déjà du temps à la recherche ? Néanmoins, pourrions-nous souhaiter que les jeunes soient experts en dialogue quand les adultes le sont parfois si peu ? Notons quand même que l'ambition d'une pratique interfacultaire des communautés de recherche reviendrait à remplir l'une des tâches d'une université catholique énoncée par Ladrière, qui reviendrait à intensifier le dialogue entre la théologie et les autres disciplines, et plus spécifiquement la philosophie²².

Mais encore, peut-on réellement introduire une dimension de quête de sens et de silence dans une proposition de formation universitaire qui, même adressée à chacun depuis son propre point de vue, soit si visiblement teintée de transcendance ? Le discours tenu ici est-il recevable par un collègue d'une autre discipline, par exemple des sciences pédagogiques ? Une fois de plus, cela dépend de l'ancrage de la personne elle-même dans des questions de sens et de son ouverture propre à ces problématiques. Un avantage culturel est que le succès des programmes de *mindfulness* et de développement personnel conditionne au moins une certaine ouverture à nos propositions de sens, de conversation et de silence.

²¹ Surtout les plus ardents, « pour qui la religion, même comme objet social, comme système de représentations et de normes et comme objet de connaissance, doit être refoulée entièrement hors de l'école ». G. LEROUX, *Différence et liberté*, p. 100.

²² J. LADRIÈRE, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison*, p. 55.

Des questions théologiques restent irrésolues, en tout cas jusqu'à ce qu'une mise en œuvre de ces propositions (ou d'autres similaires) soit effective et nous permette de prendre la mesure exacte des forces et des difficultés en présence. Il s'agit du lien entre la théologie « de la salle de classe », de la théologie des jeunes, avec la théologie universitaire. Comment les questions qui surgissent dans le contexte de la classe peuvent-elles faire écho auprès de leurs aînés, formés à la théologie universitaire ? En soi cela demanderait une seconde recherche doctorale, avec un retour conséquent sur le terrain et une implication forte des enseignants dans un lien continu à l'université qui les a formés. Mais avant tout, et sans lequel la chose est impossible, l'intérêt des théologiens de formation pour ces voix non spécialistes.

Une autre question renvoie à l'ouvert bergsonien : quelle est la possibilité en classe de contacter réellement une telle ouverture – qui touche à la mystique ? Aucune garantie ne peut être donnée : cela dépendra du professeur, des élèves en présence, du thème, du tour de la discussion, de la chance sans doute. Cela relève de l'indéterminé lié à l'horizon du sens, mais aussi de la pratique enseignante : comment s'assurer qu'un élève sera touché ? Tout ce que l'on peut faire est de donner une certaine tonalité à la recherche, en mettant toutes les conditions en place et puis espérer que « cela » adviene.

Un parallèle avec l'observation des oiseaux peut être éclairant ici. Il y a dans le fait d'apercevoir une espèce rare et convoitée ce qui relève du mérite : se doter de jumelles qui nous permettront de mieux distinguer l'oiseau recherché, étudier son biotope, se rendre dans les régions habitées par l'espèce, se renseigner auprès des populations locales, enfin, se rendre sur les lieux où il aurait été aperçu, et prendre patience, dans le silence... puis advient ce qui relève de la grâce : l'oiseau viendra, ou pas, indépendamment des efforts déployés. De même dans l'éducation. Le professeur peut se doter d'un bagage culturel et religieux conséquent, s'employer à éclaircir ses options de sens et de vie, étudier le contexte des jeunes pour s'habituer à leur langage, puis tenter des modes de faire théologie, avec les jeunes et pour eux, travailler à renforcer la confiance en soi, le sentiment d'une identité forte et souple et une prise de parole assurée, enfin les laisser s'exprimer, faisant lui-même silence pour entendre leurs voix, en espérant que surgisse une théologie des jeunes féconde et pleine de sens qui apporte à leur vie une amplitude nouvelle... mais cela ne dépend pas de lui. C'est là le domaine de liberté des âmes dont il a charge. Néanmoins, sans la mise en place de certaines conditions, rien ne se produira.

Autre question encore : quel équilibre entre la place du christianisme et celle des autres religions dans un cours qui dispose de si peu de temps à consacrer à la fois à la philosophie et aux religions ? Le christianisme occupe plus de place, simplement de par le fait que le cours de religion soit situé (catholique) et que la formation des enseignants, dispensée dans une faculté de théologie catholique, les aura davantage disposés à parler du christianisme – qu'ils connaîtront mieux que les autres religions, ayant suivi plus de cours le concernant.

Malgré tout cela, dans un contexte politique et économique qui n'est plus de l'ordre du développement durable quand nos modèles ne sont pas faits pour durer, ni même d'une décroissance qui impliquerait une certaine progressivité, mais peut-être d'un effondrement à court ou moyen terme, il importe plus que jamais de s'interroger sur ce que nous voulons transmettre aux jeunes et aux générations futures. Nous ne les avons pas assez aimés pour les protéger de nous-mêmes, génération après génération d'une consommation effrénée de nos ressources et d'épuisement du milieu, de destruction des autres vivants et du patrimoine de la biodiversité. Nous n'avons pu leur transmettre cette terre telle qu'elle a permis l'éclosion et le développement des sociétés humaines. Mais les aimerons-nous assez pour les préparer à l'incertitude qui vient²³ ? Dans le cas d'une décroissance brutale ou d'un effondrement, seuls ceux qui parviendront à faire communauté traverseront sans trop de dégâts les catastrophes annoncées. Seuls ceux qui sont suffisamment résilients pour ne pas se laisser abattre ou démolir par l'écroulement d'un monde, seuls ceux qui auront la capacité de repenser un sens nouveau à partir des ruines d'un ancien monde²⁴... ceux-là pourront fonder l'humanité de demain et sauver ce qui peut l'être. L'importance d'amener des jeunes à un questionnement véritable et original sur ce qui fait sens pour une vie est plus que jamais d'actualité, voire crucial pour se sortir de certaines impasses vers lesquelles notre mode de vie néo-libéral nous conduit à grande vitesse.

Alors les aimons-nous assez pour leur permettre de devenir eux-mêmes, au risque qu'ils se détachent de nous ou qu'ils posent un regard critique sur nos modes de vie ? Les aimons-nous assez pour oser leur transmettre ce qui a donné une assise forte à la culture qui les porte, au risque que dans le feu de la jeunesse ils nous jugent et se rient gentiment (quelle folie que de croire), mais qu'ils emportent avec eux des germes du sens ?

Pourrons-nous dès lors leur apprendre à penser, à aimer, à créer ? D'où l'importance de faire silence pour laisser place à l'inspiration, pour trouver en soi les ressources, adopter un regard neuf et voir le monde comme en son premier matin :

« Ce regard nouveau n'est pas une intuition gratuite et inattendue, mais le résultat d'un effort intérieur, d'un exercice spirituel, destiné à vaincre l'habitude qui rend banale et machinale notre manière de voir le monde, destiné aussi à nous détacher de l'intérêt, de

²³ Clin d'œil aux citations d'Hannah Arendt et de François-Xavier Bellamy qui émaillent notre texte : « L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux-venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun ». H. ARENDT, « La crise de l'éducation », p. 251-252. Ou encore, pour l'enfant, « l'aimer assez pour lui transmettre les savoirs, les frontières, les dits et les interdits qui lui montrent que nous tenons tant à sa propre liberté ». F.-X. BELLAMY, *Les déshérités*, p. 186.

²⁴ P. SERVIGNE, R. STEVENS et G. CHAPELLE, *Une autre fin du monde est possible*, p. 200-202.

l'égoïsme, du souci, qui nous empêchent de voir le monde en tant que monde, parce qu'ils nous contraignent à appliquer notre attention sur les objets particuliers qui nous procurent du plaisir ou quelque utilité »²⁵.

Et surtout, rappelons-le, il est essentiel de prendre le temps, d'avancer en pèlerin.

La responsabilité des enseignants est grande en ces matières, « Champollion des hiéroglyphes, des lettres sacrées qu'il y a dans le cœur des jeunes, inscriptions et aspirations souvent illisibles à eux-mêmes, mais [qu'ils aident] à déchiffrer »²⁶. Ils sont véritablement des passeurs, dans le double sens du mot, de maître qui opère une passation et d'accompagnant qui aide à passer des étapes, dans des attitudes et des regards sur la vie qui dépassent le simple fait du langage.

Considérations citoyennes

Peut-être que c'est seulement ainsi que nous pourrions répondre à l'insistante requête d'une citoyenneté véritable, qui ne passe pas seulement par un cours de deux heures par semaine mais par une remise en question de ses propres perspectives de sens, à recadrer dans l'environnement d'une première communauté, qui serait celle de la classe, pour s'élargir au monde dans son ensemble. En effet, « l'éducation au jugement éthique suppose d'autres ressources normatives que les valeurs généralisées. On est en droit d'attendre d'une école qu'elle fournisse ces ressources, en transmettant aux élèves les grands référentiels disponibles »²⁷. Or, les valeurs de nos pays s'enracinent dans une tradition deux fois millénaire qui a fourni ample matière au débat moral et citoyen, qui a longuement échangé avec les pensées de son temps, et qui, même si on lui dénie la capacité à nourrir la vie du sens (ce que nous espérons avoir contredit avec notre travail), éclaire les grandes questions contemporaines à la lumière de son histoire.

Pour fonder une citoyenneté effective, il importe que les droits de chacun soient respectés. Pourrions-nous insister dès lors sur le droit de l'enfant²⁸, du jeune, à l'accès à ces sources de réflexion, de compréhension et de sens, mais aussi à une pensée symbolique ? Mais en même temps, que les activités de communauté de recherche proposées fassent la part belle aux croyances de chacun, dans le plus grand respect de leur présentation ou de leur mise sous silence, en cadre scolaire, tenant compte de la pluralité de la classe. En effet,

« Il n'est pas possible de construire un vivre-ensemble sur un idéal de neutralité, en tout cas si celui-ci est compris comme une neutralité-laïcité et qu'il demande à chacun

²⁵ P. HADOT, *Discours et mode de vie philosophique*, p. 113-114.

²⁶ A. GESCHÉ, « La théologie et les défis de son temps », p. 17.

²⁷ J. DE MUNCK, « Normes, valeurs, civilité. Vers une école post-conventionnelle », p. 17.

²⁸ Sur le droit de l'enfant à la religion, voir F. SCHWEITZER, *The Postmodern Life Cycle*, p. 35-39, dont (p. 36) un droit théologique (voir la référence évangélique Mc 10, 14b : « Laissez les petits enfants venir à moi ») et psychologique (que l'enfant dispose des ressources pour gérer ses propres interrogations sur le sens ultime d'une vie et communiquer à leur propos).

d'oublier ses convictions personnelles lorsqu'il intervient dans la sphère publique. La politesse froide de celui qui s'abstient de dire tout haut ce qu'il pense tout bas ne suffit pas pour faire société. Sans la capacité de se remettre en cause et de s'ouvrir à l'autre, sans la volonté de débattre collectivement de nos convictions, nous ne construirons jamais un vivre-ensemble »²⁹.

Nous faisons le pari, à l'heure où le cours de religion est remis en cause, de « penser l'éducation citoyenne non pas contre les religions, ni sans elles, la penser en donnant aux religions un cadre strict et en leur demandant d'y souscrire et d'y mettre le meilleur de leur motivation et de leur esprit critique »³⁰.

La citoyenneté revendiquée par un cours de religion qui se veut respectueux de la pluralité tout en faisant entendre la voix des religions n'est pas le seul axe citoyen travaillé par notre proposition. En effet, la citoyenneté renvoie au citoyen et à la façon qu'il a de conduire sa vie, de se relier à la communauté et à un monde élargi ; elle vise également un bien commun, dont le commun dénominateur n'est pas toujours évident aujourd'hui ; elle nécessite l'exercice de la capacité de juger, mais aussi une certaine dose d'empathie envers autrui ainsi qu'une vision créative des problèmes présents et des solutions à venir. Le travail des communautés de recherche en classe répond à ces différents points d'attention. Mais elle nécessite également un bagage culturel qui sera soumis à l'observation et au discernement individuel :

« La citoyenneté consiste en une recherche de connaissances médiatisées par la réflexion afin de pouvoir produire un jugement sur ce qui vaut le mieux quant à la manière de conduire seul et collectivement nos vies. La conduite citoyenne passe alors par une recherche en commun du sens des expériences afin que chacun puisse s'approprier par et pour lui-même ces savoirs particuliers. Ainsi, une éducation à la citoyenneté serait celle qui place les enfants dans ce contexte de recherche de sens au moyen d'une expérience commune, d'un dialogue qui implique une pluralité, la plus grande possible, d'individus »³¹.

Ainsi, par l'habitude du travail en communauté des questions de sens, le jeune citoyen est peu à peu éduqué à participer à la construction d'un sens en commun.

Mais allons un pas plus loin encore avec Habermas. La philosophie et les habiletés développées en communauté de recherche ne sont pas seules à promouvoir notre citoyen de demain. Le langage religieux lui-même, s'il accepte de parler la langue commune (et donc d'être compris de tout un chacun), est appelé à participer activement à la construction citoyenne d'un nouveau monde. *Dixit* le philosophe allemand :

²⁹ Laurent DE BRIEY, « La neutralité, condition du vivre-ensemble ? » dans H. DERROITTE et A. FOSSION (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel*, p. 119.

³⁰ H. DERROITTE, « Cours de religion et citoyenneté en Belgique », p. 37.

³¹ Mathieu LANG, « L'apport de la communauté de recherche philosophique à l'éducation à la citoyenneté : établir une relation dialectique entre le sujet et le sens commun grâce à la pensée critique », dans M. GAGNON et M. SASSEVILLE (éds), *La communauté de recherche philosophique*, p. 259.

« La neutralité du pouvoir d'État quant aux conceptions du monde, qui garantit des libertés éthiques égales pour chaque citoyen, est incompatible avec l'universalisation politique d'une vision d'un monde sécularisé. Des citoyens sécularisés, quand ils assument leur rôle de citoyens, n'ont le droit ni de dénier à des images religieuses du monde un potentiel de vérité présent en elles ni de contester à leurs concitoyens croyants le droit d'apporter, dans un langage religieux, leur contribution aux débats publics. Une culture politique libérale peut même attendre des citoyens sécularisés qu'ils participent aux efforts pour faire passer des contributions pertinentes issues du langage religieux à un langage public accessible à tous »³².

La nécessité d'entretenir différents discours sur l'humain et sur le sens se fait sentir ici avec acuité, contre l'hégémonie de l'une ou l'autre des sphères dont la rationalité se veut englobante (économique, politique, scientifique). Mais pour cela, il faut que la sphère du religieux, ou du moins de la quête de sens, puisse *a minima* paraître crédible, et dans l'idéal susciter le désir d'en savoir plus et d'entrer en conversation sur ses questions.

Une parole des religions dans la sphère publique est un antidote aux « religions politiques – nous dirions donc, aujourd'hui, les doctrines totalitaires »³³, qui se glissant dans le vide laissé par l'évacuation des religions, se créent l'une après l'autre un opposant maléfique à éliminer. L'autre danger qu'écarte la parole des religions est l'acquiescement libéral au désenchantement du monde, « soupçonné d'orchestrer la mondialisation »³⁴. Or une citoyenneté religieuse digne de ce nom ne pourra émerger que si l'on laisse un espace de déploiement à cette parole dans l'enceinte scolaire, en lien avec l'éducation citoyenne³⁵. Comment autrement rendre pertinente l'intervention des religions en démocratie et dans les grands débats contemporains ?

Prospective

Un point d'incertitude majeur concerne la viabilité du cours de religion catholique en Belgique francophone, voire de tous les cours philosophiques (excepté le nouveau cours de citoyenneté). Qu'en sera-t-il dans deux ans, dans cinq ans ? La pérennité du programme esquissé ici dépend-elle du contexte belge ou est-il transférable en d'autres lieux ?

Comme nous l'avons suggéré dès les premières pages de l'introduction, les jeunes semblent sollicités partout par les mêmes questions : les relations, l'amour et l'amitié,

³² J. HABERMAS et J. RATZINGER, *Raison et religion*, p. 59-60.

³³ Jean-Marc FERRY, « Sur le potentiel critique des religions dans l'espace européen », dans Pierre GISEL et Jean-Marc TÉTAZ, *Théories de la religion. Diversité des pratiques de recherche, changement des contextes socio-culturels, requêtes réflexives* (Religions en perspective 12), Genève, Labor et Fides, 2002, p. 352.

³⁴ *Ibid.*, p. 353.

³⁵ Siebran MIEDEMA et Gerdien BERTRAM-TROOST, « Democratic Citizenship and Religious Education : Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands », dans *British Journal of Religious Education* 30 (2008), p. 130.

leur souffrance et celle d'autrui, les grandes questions concernant leur avenir, la vie et la mort... Notre modèle pourrait aisément s'exporter, moyennant des adaptations aux contextes locaux, car au vu de la mondialisation galopante des problèmes similaires s'élèvent partout dans le monde (pluralisme, relativisme, fondamentalisme, consumérisme, emprise des réseaux sociaux, insécurités climatiques, etc.). Des contacts avec des éducateurs concernés par la question religieuse en différents points du globe pourraient donner lieu à de fructueuses collaborations – dont certaines sont déjà en cours, et appelleraient à des recherches et des prolongements stimulants qui soient en eux-mêmes porteurs de sens.

Le lieu natal de notre recherche reste cependant la Belgique francophone, même si moyennant quelques adaptations nous pourrions aisément exporter notre proposition. Il serait passionnant d'y tester plusieurs suggestions de ce travail, ne serait-ce que dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue des enseignants.

Du côté de la recherche, certaines pistes demandent un approfondissement, comme une théorisation plus poussée de la communauté de recherche théologique ou de l'introduction des pratiques de silence au sein de l'institution scolaire, voire l'articulation entre une théologie de la salle de classe avec la théologie universitaire. Il est certain que chacune de ces pistes pourrait faire l'objet d'un second travail de thèse, en tout cas d'investigations inspirantes et porteuses de possibilités, voire d'avenir.

*

Au terme de ce parcours, pouvons-nous dire que le christianisme sort grandi de l'aventure ? Les possibilités qu'il a de faire entendre sa voix dans le monde scolaire s'amenuisent au fil des ans, et à le contraindre de laisser place à la philosophie ou plus largement à une quête de sens ouverte à une multiplicité d'apports, à le mettre au test du discours sans concession de la jeunesse, ne l'installe-t-on pas d'emblée dans une posture périlleuse ? Peut-être, mais aussi dans une posture de générosité où il accueille d'autres discours, entre en dialogue et en association (ce que somme toute il a fait tout au long de son histoire), pour la construction d'un avenir commun. Une posture de découverte aussi, où il se risque aux périphéries, sortant de sa zone de confort. Enfin, une position qui se targue de proposer le meilleur de ses ressources pour accompagner chaque jeune, de quelque horizon qu'il soit, dans sa croissance en humanité et sur son chemin de sens. Alors oui, nous pouvons sans craindre affirmer qu'un tel passage par une théologie des jeunes et avec les jeunes peut le vivifier et lui redonner sens dans la culture, si le pèlerinage est mené avec intelligence, finesse et sincérité, que l'idée de Dieu est prise au sérieux par la jeune génération, que le cours de religion encourage une pensée des confins et que les jeunes manifestent de l'enthousiasme devant l'aventure intellectuelle et existentielle qui leur est proposée.

Enfin, nous voudrions revenir sur certains traits déjà évoqués de la recherche de sens et leur implication pour le cours de religion³⁶. La démarche de sens que nous proposons ici concerne, si pas tous les humains, tous les acteurs de la salle de classe et tient en estime l'intelligence de son public en lui proposant les méthodes et matériaux issus du meilleur de la philosophie et des religions, pour mieux réfuter l'absurde et les fondamentalismes par une proposition « en surplus de sens », ouverte aux interprétations polysémiques des disciplines concernées et au jaillissement de sens originaux. Mais surtout, il est question de responsabilité : celle des élèves qui se rendent compte que cette quête existentielle est la leur et décident de s'y aventurer, mais aussi celle de l'enseignant, qui assume ce chemin en éclaireur et s'engage à en faire goûter les fruits à ses élèves. Enfin, la nôtre, rédactrice de cette thèse, qui convaincue de l'intérêt et des bénéfices d'une recherche de sens en classe avec les jeunes, a souhaité consacrer six années de sa vie à thématiser ce projet. Nous estimons l'avoir honorée.

³⁶ Voir notre cinquième chapitre, sept traits de la recherche de sens et leurs implications pour le cours de religion, par H. DERROITTE, « La recherche de sens au cours de religion catholique », p. 80.

BIBLIOGRAPHIE

Pour une lecture plus aisée de la bibliographie, précisons que les références y sont classées comme suit, en distinguant les ouvrages, les articles et les autres types de documents. Pour nos auteurs principaux, le classement suit l'ordre chronologique des publications, et fait appel à l'ordre alphabétique quand deux publications paraissent la même année. Ensuite, les autres auteurs sont classés par ordre alphabétique, puis chronologique quand plusieurs de leurs publications sont référées (avec un retour à l'ordre alphabétique si ces publications sont de la même année).

Adolphe Gesché

Ouvrages

- GESCHÉ Adolphe, *L'annonce de Dieu au monde d'aujourd'hui*, Malines, Centre de formation théologique et pastorale du Diocèse de Malines-Bruxelles, 1968.
- GESCHÉ Adolphe, *Le mal* (Dieu pour penser I), Paris, Cerf, 2002 [1993].
- GESCHÉ Adolphe, *L'homme* (Dieu pour penser II), Paris, Cerf, 2001 [1993].
- GESCHÉ Adolphe, *Dieu* (Dieu pour penser III), Paris, Cerf, 2010 [1994].
- GESCHÉ Adolphe, *Le cosmos* (Dieu pour penser IV), Paris, Cerf, 2004 [1994].
- GESCHÉ Adolphe, *La destinée* (Dieu pour penser V), Paris, Cerf, 2004 [1995].
- GESCHÉ Adolphe, *Le Christ* (Dieu pour penser VI), Paris, Cerf, 2010 [2001].
- GESCHÉ Adolphe, *Le sens* (Dieu pour penser VII), Paris, Cerf, 2010 [2003].
- GESCHÉ Adolphe, *Les mots et les livres* (Pensées pour penser 2), Paris, Cerf, 2004.
- GESCHÉ Adolphe et SCOLAS Paul (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998.

Articles

- GESCHÉ Adolphe, « Le Dieu de la révélation et de la philosophie », dans *Revue théologique de Louvain* 3 (1972), p. 249-283.
- GESCHÉ Adolphe, « La médiation philosophique », dans DONDEYNE Albert *et al.*, *Miscellanea Albert Dondeyne. Godsdienstfilosofie. Philosophie de la religion* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium xxxv), Louvain/Gembloux, Leuven University Press/Duculot, 1974, p. 75-91.
- GESCHÉ Adolphe, « Le monde écoute la foi », dans GRYSON Roger (éd.), *Nature et mission de l'université catholique. Actes du colloque organisé par la Faculté de Théologie pour l'éméritat de Mgr Massaux (Louvain-la-Neuve, 25 avril 1986)*

(Cahiers de la Revue théologique de Louvain 17), Louvain-la-Neuve, Publications de la Faculté de Théologie, 1987, p. 51-66.

GESCHÉ Adolphe, « Réflexions théologiques sur le cours de religion », dans *Humanités chrétiennes* 32 (1988), p. 195-211.

GESCHÉ Adolphe, « L'enseignant et l'énigme », dans FÉDÉRATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CATHOLIQUE, *L'enseignement supérieur face à l'homme et l'Évangile. Les disciplines, les pédagogies et l'organisation : véhicules de valeur*, Bruxelles, F.N.E.Su.C., 1990, p. 141-152.

GESCHÉ Adolphe, « La théologie et les défis de son temps », dans FOCANT Camille (éd.), *L'enseignement de la religion au carrefour de la théologie et de la pédagogie. Actes du colloque organisé pour le 50^e anniversaire de l'Institut Supérieur des Sciences Religieuses de l'Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 28 avril 1993* (Cahiers de la Revue théologique de Louvain 26), Louvain-la-Neuve, Publications de la Faculté de Théologie, 1994, p. 17-60.

GESCHÉ Adolphe, « Éloge de la théologie », dans *Revue théologique de Louvain* 27 (1996), p. 160-173.

GESCHÉ Adolphe, « Avant-propos. Arpenter les chemins de l'espérance », dans GESCHÉ Adolphe et SCOLAS Paul (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998, p. 7-12.

GESCHÉ Adolphe, « Dante prend Virgile comme guide », dans GESCHÉ Adolphe et SCOLAS Paul (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998, p. 135-154.

GESCHÉ Adolphe, « Le christianisme comme athéisme suspensif », dans *Revue théologique de Louvain* 33 (2002), p. 187-210.

GESCHÉ Adolphe, « Foi et vérité », dans BOURGINE Benoît, FAMERÉE Joseph et SCOLAS Paul (éds), *Qu'est-ce que la vérité*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université catholique de Louvain/Faculté de Théologie, 2009, p. 139-169.

Jean Ladrière

Ouvrages

LADRIÈRE Jean, *Vie sociale et destinée* (Sociologie nouvelle. Théories), Gembloux, Duculot, 1973.

LADRIÈRE Jean, *L'articulation du sens I. Discours scientifique et parole de foi* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1984 [1970].

LADRIÈRE Jean, *L'articulation du sens II. Les langages de la foi* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1984.

LADRIÈRE Jean, *L'articulation du sens III. Sens et vérité en théologie* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 2004.

LADRIÈRE Jean, *La Foi chrétienne et le Destin de la raison* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 2004.

Articles

LADRIÈRE Jean, « Quelques notes sur l'enseignement en Occident », dans *Cung Hoc* (1955), p. 10-12.

LADRIÈRE Jean, « Déterminisme et liberté. Nouvelle position d'un ancien problème : le modèle de Popper », dans *Revue théologique de Louvain* 65 (1967), p. 467-496.

LADRIÈRE Jean, « Comment concevoir l'enseignement secondaire ? », dans LADRIÈRE Jean, LAMBERT Ferdinand et MASSAUX Édouard (éds), *Former des enseignants chrétiens*, Louvain-la-Neuve, UCL Commission de l'enseignement du conseil académique, 1984, p. 7-23.

LADRIÈRE Jean, « L'universalité du salut au point de vue philosophique », dans VAN CANGH Jean-Marie (éd.), *Salut universel et regard pluraliste*, Paris, Desclée de Brouwer, 1986.

LADRIÈRE Jean, « Rôle des enseignants par rapport à la mission ecclésiale de l'Université catholique », dans *Au cœur de l'Université catholique : le corps professoral, XVII^e Assemblée générale de la Fédération Internationale des Universités Catholiques (F.I.U.C.), Toulouse (France), du 1^{er} au 6 septembre 1991*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 1991, p. 77-81.

LADRIÈRE Jean, « Les médiations du sens : langage et existence », dans BRISART Robert et CÉLIS Raphaël (éds), *La voix des phénomènes. Contributions à une phénoménologie du sens et des affects, en hommage à Ghislaine Florival* (Coll. Générale 70), Bruxelles, Publications des facultés universitaires Saint-Louis, 1995, p. 11-32.

LADRIÈRE Jean, « The Universe of Rationality and the Life of Sense », dans *Karunungan. A Journal of Philosophy* 10-14 (1997), Manille, University of Santo Thomas Publishing House, p. 56-72.

LADRIÈRE Jean, « Le rationnel et le raisonnable », dans Edgar MORIN (éd.), *Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin. Le défi du XXI^e siècle. Relier les connaissances. Paris, du 16 au 18 mars 1998*, Paris, Seuil, 1999, p. 403-419.

LADRIÈRE Jean, « Rationalité et croyance », dans BLATTCHEN Edmond, GERGELY Thomas, LEMAIRE Jacques et al., *Où va Dieu* (Revue de l'Université de Bruxelles), Bruxelles, Éditions Complexe, 1999, p. 283-297.

LADRIÈRE Jean, « "Interroger". Interrogation philosophique et interrogation religieuse », dans *Transversalités. Revue de l'Institut Catholique de Paris* 73 (2000), p. 73-84.

LADRIÈRE Jean, « Théologie et modernité », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 387-414.

Autres auteurs

Ouvrages

ADLER Gilbert et SALZMANN Sylviane, *Quêtes de sens. Outils pour repérer et accompagner les demandes de sens*, Strasbourg/Fribourg, Centre catholique romand de formation permanente, 1997.

ARENDT Hannah, *La crise de la culture* (Folio Essais), Paris, Gallimard, 2013 [1954].

ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 2016 [1961].

ARENDT Hannah, *On Revolution*, New York, Penguin Book, 1990 [1963].

ARENDT Hannah, *Considérations morales* (Rivages Poche/Petite bibliothèque), Paris, Payot & Rivages, 1996 [1971].

ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque* (Bibliothèque des textes philosophiques), Paris, Vrin, 1990.

ARISTOTE, *Métaphysique* (Bibliothèque des textes philosophiques), Paris, Vrin, 1991.

AULENBACHER Christine et LE VALLOIS Philippe, *Les ados et leurs croyances. Comprendre leur quête de sens et déceler leur mal-être*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2006.

AUSTIN John, *Quand dire, c'est faire* (Essais), Paris, Seuil, 1970 [1962].

BAINBRIDGE William, *eGods. Faith versus Fantasy in Computer Gaming*, New York, Oxford University Press, 2013.

BAUDRILLARD Jean, *La société de consommation. Ses mythes, ses structures*, Paris, Denoël, 1970.

BAUMAN Zygmunt, *S'acheter une vie*, Arles, Éditions Jacqueline Chambon, 2008.

BEAUDOIN Tom, *Virtual Faith. The Irreverent Spiritual Quest of Generation X*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1998.

BEAUDOIN Tom, *Consuming Faith. Integrating Who We Are with What We Buy*, Lanham, Shed & Ward, 2003.

BELLAMY François-Xavier, *Les déshérités. Ou l'urgence de transmettre* (Essai/J'ai Lu), Paris, Plon, 2014.

- BERGSON Henri, *Les deux sources de la morale et de la religion* (Quadrige), Paris, Presses universitaires de France, 2003 [1932].
- BERTRAND Yvon, *Théories contemporaines de l'éducation* (quatrième édition), Lyon/Montréal, Chronique sociale/Éditions nouvelles, 1998.
- BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, *Transmettre, apprendre* (Pluriel), Paris, Fayard/Pluriel, 2016.
- BOCOCK Robert, *Consumption* (Key Ideas), Londres, Routledge, 2001 [1993].
- BOELLSTORFF Tom, *Un anthropologue dans Second Life* (Anthropologie prospective 11), Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan, 2013.
- BORMANS Leo (éd.), *Hope. Le grand livre de l'espoir*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2015.
- BOULET Philippe et al., *Le cours de religion dont ils rêvent. Enquête auprès de 860 élèves de l'enseignement secondaire de l'État dans les Provinces de Namur et de Luxembourg*, Louvain-la-Neuve, 1980.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (Le sens commun), Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Le sens commun), Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- BOURGEOIS Henri, *Questions fondamentales de théologie pratique*, Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2010.
- BOURGINE Benoît, FAMERÉE Joseph et SCOLAS Paul, *Qu'est-ce que la vérité ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université catholique de Louvain/Faculté de Théologie, 2009.
- BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013.
- BRETON Jacques, *Vers la lumière. Expérience chrétienne et bouddhisme zen* (Religions en dialogue), Paris, Bayard/Centurion, 1997.
- BURDELOT Yves, *Devenir humain. La proposition chrétienne aujourd'hui*, Paris, Cerf, 2002.
- CANO Melchior, *De Locis theologicis libri duodecim*, Salamanque, Sassenus et Stelsius, 1563.
- CASANOVA José, *Public Religions in the Modern World*, Chicago, The University of Chicago Press, 1994.
- CHAZERANS Jean-François (éd.), *Apprendre en philosophant*, Poitiers, Canopé, 2006.

- CLÉMENT D'ALEXANDRIE, *Les Stromates. Stromates I* (Sources chrétiennes 30), Paris, Cerf, 2010.
- COLLIER Paul, *The Bottom Million. Why the Poorest Countries Are Failing and What Can be Done About It*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- COMMISSION BIBLIQUE PONTIFICALE, *L'interprétation de la Bible dans l'Église*, Paris, Cerf, 1994.
- COMTE-SPONVILLE André, *Le capitalisme est-il moral* (Le Livre de Poche), Paris, Albin Michel, 2004.
- CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer à l'humanisme solidaire. Pour construire une civilisation de l'amour 50 ans après l'encyclique Populorum Progressio. Orientations*, Cité du Vatican, 2017.
- CRAWFORD Marisa et ROSSITER Graham, *Reasons for Living. Education and Young People's Search for Meaning, Identity and Spirituality. A Handbook*, Victoria, ACER Press, 2006.
- DE BÉTHUNE Pierre-François, *L'hospitalité sacrée entre les religions*, Paris, Albin Michel, 2007.
- DELEUZE Gilles, *Logique du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1969.
- DELSOL Chantal, *Les pierres d'angle. À quoi tenons-nous ?*, Paris, Cerf, 2014.
- DE MAYER Jan et WYNANTS Paul (éds), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution. 19^e-21^e siècles*, Louvain, Averbode/Érasme, 2016.
- DE MUNCK Jean (éd.), *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle*, Bruxelles, Congrès 2012 pour l'école, 2012.
- DE ROMILLY Jacqueline, *Le Trésor des savoirs oubliés* (Le Livre de Poche), Paris, Éditions de Fallois, 1998.
- DERROITTE Henri, *La catéchèse décloisonnée. Jalons pour un nouveau projet catéchétique* (Pédagogie catéchétique 13), Bruxelles/Paris, Lumen Vitae, 2004.
- DERROITTE Henri, *Donner cours de religion catholique. Comprendre le programme du secondaire*, Bruxelles, De Boeck/Lumen Vitae, 2009.
- DERROITTE Henri, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone* (Haubans 6), Bruxelles, Lumen Vitae, 2013.
- DERROITTE Henri et DU VAL D'EPREMESNIL Diane (éds), *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 et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015.

- DERROITTE Henri, LAURENT Jean-Paul et ROUTHIER Gilles (éds), *Un christianisme infiniment précieux. Mélanges de théologie pratique offerts au père André Fossion* (Théologies pratiques), Namur/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2015.
- DESCARTES René, *Discours de la méthode* (Classiques et Cie. Philo), Paris, Hatier, 2012 [1637].
- DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs* (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches), Paris, Hachette Éducation, 1996.
- DEWEY John, *Reconstruction en philosophie* (Folio Essais), Paris, Gallimard, 2014 [1920].
- DONEGANI Jean-Marie, *La liberté de choisir. Pluralisme religieux et pluralisme politique dans le catholicisme français contemporain*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1993.
- DUFAYS Jean-Louis, DE KESEL Myriam et al., *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?* (CRIPEDIS. Recherche en formation des enseignants et en didactique), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015.
- 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, Enseignement secondaire de l'État (document du « Service de documentation pédagogique » de l'inspecteur E. Ernens), 1989.
- EXELER Adolf, *Jungen Menschen leben helfen. Die alten und die neuen Werte*, Freiburg, Herder, 1984.
- FERRY Jean-Marc, *Les lumières de la religion. Entretien avec Élodie Maurot*, Montrouge, Bayard, 2013.
- FINKIELKRAUT Alain (éd.), *La querelle de l'école* (Folio/France culture), Paris, Gallimard, 2007.
- FINKIELKRAUT Alain, *L'identité malheureuse*, Paris, Stock, 2013.
- FOSSION André, *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation* (Pédagogie catéchétique 25), Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2010.
- FOSSION André, PITON Jacques et al., *Guide méthodologique pour l'enseignement religieux au cycle secondaire* (Pédagogie catéchétique 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 1990.
- FREIRE Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Éditions Érès, 2017 [1974].
- GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011.

- GAGNON Mathieu et YERGEAU Sébastien, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2016.
- GEFFRÉ Claude, *Le christianisme au risque de l'interprétation* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1997.
- GIGUÈRE Paul-André, *Catéchèse et maturité de la foi*, Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2002.
- GOFFMAN Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Londres, Penguin Books, 1990 [1959].
- GONTHIER Samuel, *Ma vie au poste. Huit ans d'enquête (immobile) sur la télé au quotidien*, Paris, La Découverte, 2016.
- GOSSELIN Jean-François, *Le rêve d'un théologien. Pour une apologétique du désir. Crédibilité et idée de Dieu dans l'œuvre d'Adolphe Gesché*, Paris, Cerf, 2014.
- GOZLAN Angélique, *L'adolescent face à Facebook. Enjeux de la virtualescence* (Psychanalyse et création), Paris, In Press, 2016.
- GRÄB Wilhelm et CHARBONNIER Lars (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology 7), Berlin, LIT Verlag, 2009.
- GREISCH Jean, *L'âge herméneutique de la raison* (Cogitatio Fidei), Paris, Cerf, 1985.
- GRONDIN Jean, *Du sens de la vie* (L'essentiel), Montréal, Bellarmin, 2003.
- GROOME Thomas, *Sharing Faith. A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry: The Way of Shared Praxis*, Eugene, Wipf and Stock, 1998.
- GROSJEAN Marie-Pierre (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014.
- GUIGUI Albert, *Le judaïsme. Vécu et mémoire*, Bruxelles, Racine, 2004.
- HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (L'espace du politique), Paris, Fayard, 1987.
- HABERMAS Jürgen et RATZINGER Joseph, *Raison et religion. La dialectique de la sécularisation* (Controverses), Paris, Salvator, 2010.
- HADOT Pierre, *Exercices spirituels et philosophie antique* (Bibliothèque de l'évolution de l'humanité), Paris, Albin Michel, 2002 [1993].
- HADOT Pierre, *Qu'est-ce que la philosophie antique* (Folio essais), Paris, Gallimard, 1995.

- HADOT Pierre, *La philosophie comme manière de vivre. Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson* (Biblio essais. Le livre de poche), Paris, Albin Michel, 2001.
- HADOT Pierre, *Discours et mode de vie philosophique* (Le goût des idées), Paris, Les Belles Lettres, 2014.
- HADOT Pierre, *Éloge de la philosophie antique*, Paris, Allia, 2015.
- HALL Edward, *La dimension cachée* (Essais/Points), Paris, Seuil, 2001 [1966].
- HARRIS Marvin, *Cows, Pigs, Wars and Witches. The Riddles of Culture*, New York, Vintage Books, 1989 [1974].
- HEIDEGGER Martin, *Qu'appelle-t-on penser ?* (Épiméthée. Essais philosophiques), Paris, Presses universitaires de France, 1959.
- HEINICH Nathalie, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique* (Bibliothèque des sciences humaines), Paris, Gallimard, 2005.
- HUME David, *Traité sur la nature humaine* (Bibliothèque philosophique), Paris, Aubier-Montaigne, 1946 [1738].
- IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009.
- JOIN-LAMBERT Arnaud (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007.
- JOIN-LAMBERT Arnaud, *Entrer en théologie pratique* (Cours universitaires), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2018.
- JONAS Hans, *Le Concept de Dieu après Auschwitz. Une voix juive* (Rivages poche/ Petite Bibliothèque), Paris, Payot & Rivages, 1994 [1984].
- KLEIN Naomi, *No logo. La tyrannie des marques* (Essai), Paris, J'ai Lu, 2001.
- LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Quadrige), t. 2, Paris, Presses universitaires de France, 1999 [1926].
- LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* (Pratiques et enjeux pédagogiques), Montrouge, ESF éditeurs, 2004.
- LAMOTT Anne, *Bird by Bird. Some Instructions on Writing and Life*, New York, Anchor Books, 1994.
- LAOZI, *Le livre de la voie et de la vertu*, Paris, Éditions You Feng, 2004.
- LASNIER François, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- LE BRETON David, *Du silence* (Suites Essais), Paris, Métailié, 2015.

- LEBRUN Jean-Pierre, *Comprendre ce qui fait la difficulté de l'école aujourd'hui. Échanges et analyses avec des acteurs de l'éducation*, Bruxelles, Secrétariat général de l'enseignement catholique, 2015.
- LEBRUN Jean-Pierre et WÉNIN André, *Des lois pour être humain* (Humus, subjectivité et lien social), Toulouse, Éditions Érès, 2010.
- LECLERCQ Jean (éd.), *Morale et religion à l'école ? Changeons de paradigme* (Empreintes philosophiques 9), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015.
- LEDUC Vincent, *Jeunes et religion... & sens du cours de religion*, Louvain-la-Neuve, UCL, 2000.
- LENOIR Frédéric, *Les métamorphoses de Dieu. Des intégrismes aux nouvelles spiritualités* (Pluriel/Hachette littératures), Paris, Plon, 2003.
- LEROUX Georges, *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal, 2016.
- LEVI Primo, *Si c'est un homme* (Pocket), Paris, Julliard, 2005 [1958].
- LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève, SILLAM Michèle et al., *L'enfant philosophe, l'avenir de l'humanité ?* (Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine), Montrouge, ESF éditeurs, 2008.
- LEVITIN Daniel, *The Organized Mind. Thinking Straight in the Age of Information Overload*, New York, Plume Penguin, 2014.
- LILIENFELD Scott, LYNN Stephen et al., *50 Great Myths of Popular Psychology. Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2009.
- LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck, 2011.
- MARÉCHAL Brigitte (éd.), *Musulmans et non musulmans à Bruxelles, entre tensions et ajustements réciproques* (étude du CISMOC), Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2014.
- MARTEL Frédéric, *Sodoma. Enquête au cœur du Vatican*, Paris, Robert Laffont, 2019.
- MCADAMS Dan, *The Stories We Live by. Personal Myth and the Making of Self*, New York, Guilford Press, 1993.
- MERLEAU-PONTY Maurice, *La phénoménologie de la perception* (Tel), Paris, Gallimard, 2012 [1945].
- MEZIROW Jack, *Penser son expérience. Développer l'autoformation* (Pédagogie/formation), Lyon, Chronique sociale, 2001.

- MILLER Vincent, *Consuming Religion. Christian Faith and Practice in a Consumer Culture*, New York, Bloomsbury, 2013 [2003].
- MOORE Diane, *Overcoming Religious Illiteracy : A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.
- MORIN Olivier, *Comment les traditions naissent et meurent. La transmission culturelle*, Paris, Odile Jacob, 2011.
- NEMO Philippe, *Qu'est-ce que l'Occident ?* (Quadrige Essais Débats), Paris, Presses universitaires de France, 2004.
- OLSON David et TORRANCE Nancy (éds), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- OSMER Richard, *Practical Theology. An Introduction*, Grand Rapids/Cambridge, WB Eerdmans, 2008.
- PANIKKAR Raimon, *Éloge du simple. Le moine comme archétype universel* (Paroles vives), Paris, Albin Michel, 1995.
- PANIKKAR Raimon, *Entre Dieu et le cosmos. Entretiens avec Gwendoline Jarczyk* (Spiritualités vivantes), Paris, Albin Michel, 2012 [1998].
- PANIKKAR Raimon, *L'expérience de Dieu* (Spiritualités vivantes), Paris, Albin Michel, 2014 [1998].
- PANIKKAR Raimon, *L'inévitable dialogue. Dieu, Yahweh, Allah, Bouddha...* (Sagesses. Le Relié Poche), Paris, Éditions du Relié, 2008 [2003].
- PANIKKAR Raimon et CARRARA Milena, *Pèlerinage au Kailash. Retour à la Source*, Paris, Cerf, 2011.
- PAPE FRANÇOIS, *Evangelii gaudium. La joie de l'Évangile. Exhortation apostolique post-synodale. Avec introduction et parcours synthétique rédigés par Mgr Jean-Pierre Delville, évêque de Liège*, Namur, Éditions Fidélité, 2013.
- PASCAL Blaise, *Pensées*, Paris, GF Flammarion, 2007 [1669].
- PHILLIPS Estelle et PUGH Derek, *How to Get a PhD. A Handbook for Students and their Supervisors* (troisième édition), Buckingham/Philadelphia, Open University Press, 2000 [1987].
- PLATON, *Le banquet*, dans *Le banquet. Phèdre*, Paris, GF-Flammarion, 1992.
- POHL-PATALONG Uta, *Bibliolog : A Creative Access to the Bible*, Stuttgart, Kohlhammer, 2015.
- POPPER Karl, *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1984 [1982].

- Programme de religion catholique. Enseignement secondaire. Humanités générales et technologiques. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, Licap, 2003.
- REGAN Jane, *Catéchèse d'adultes : le pourquoi et le comment*, Bruxelles, Lumen Vitae, 2008.
- REGAN Jane, *Forming a Community of Faith : a Guide to Success in Adult Faith Formation Today*, New York, Paulist Press, 2014.
- REGAN Jane et MCREAVY BITZAN Mimi, *What Does it Mean to be Catholic ? Engaging Adults in Meaningful Conversation*, Chicago, Loyola Press, 2005.
- REGAN Jane et MCREAVY BITZAN Mimi, *Celebrating God's Hopes for Us : Engaging Adults in Meaningful Conversation*, Chicago, Loyola Press, 2007.
- REUTER Yves, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (troisième édition actualisée), Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2013.
- REY Alain (dir.), *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 1998.
- REY Olivier, *Une folle solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Paris, Seuil, 2006.
- RICŒUR Paul, *Temps et récit III. Le temps raconté* (L'ordre philosophique), Paris, Seuil, 1985.
- RIDEOUT Victoria, FOEHR Ulla et ROBERTS Donald, *Generation M2, Media in the Lives of 8-to-18-Years-Olds* (A Kaiser Family Foundation Study), Menlo Park, Henry J. Kaiser Foundation, 2010.
- RODRIGUES Paulo, *C'est ta face que je cherche... La rationalité de la théologie selon Jean Ladrière* (Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium CCLXXXVIII), Louvain, Peeters, 2017.
- RODRIGUES Paulo, *Pensar al hombre. Antropología teológica de Adolphe Gesché*, Salamanque, Publicaciones Universidad Pontificia, 2012.
- ROEBBEN Bert, *Seeking Sense in the City* (Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik), Berlin, LIT Verlag, 2009.
- ROEBBEN Bert, *Theology made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* (Louvain. Theological and Pastoral Monographs 44), Louvain, Peeters, 2016.
- ROSA Hartmut, *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte/Poche, 2014.
- ROSENZWEIG Franz, *L'étoile de la rédemption* (La couleur des idées), Paris, Seuil, 2003 [1921].

- ROUSSEAU Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, GF Flammarion, 2009 [1762].
- ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007.
- SACKS Oliver, *The Man Who Mistook his Wife for a Hat*, Londres, Picador, 2011 [1985].
- SAMPATH Jadav, *Discovery. An Instrument that Can Make You Look Deep Within*, Bangalore, Insight Publishers, 2007 [1989].
- SASSEVILLE Michel (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2015.
- SASSEVILLE Michel et GAGNON Mathieu, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2012.
- SAUVAJOL-RIALLAND Caroline, *Infobésité. Comprendre et maîtriser la déferlante d'information* (Signature), Paris, Vuibert, 2013.
- SAX Léonard, *Pourquoi les garçons perdent pied et les filles se mettent en danger*, Paris, Poche Marabout, 2014.
- SCHANDELER Christian, *L'école en panne de sens. L'enseignement secondaire en Belgique francophone*, Paris, Éditions Les Impliqués, 2015.
- SCHOR Juliet, *Born to Buy*, New York, Scribner, 2004.
- SCHWEITZER Friedrich, *The Postmodern Life Cycle. Challenges for Church and Theology*, Saint Louis, Chalice Press, 2004.
- SERVIGNE Pablo et STEVENS Raphaël, *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes* (Anthropocène), Paris, Seuil, 2015.
- SERVIGNE Pablo, STEVENS Raphaël et CHAPELLE Gauthier, *Une autre fin du monde est possible. Vivre l'effondrement et pas seulement y survivre* (Anthropocène), Paris, Seuil, 2018.
- SHERRINGTON Charles, *Man on his Nature*, Cambridge, Cambridge University Press, 1951 [1940].
- SILVERMAN Marc, *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak*, New York, Palgrave MacMillan, 2017.
- STERCK-DEGUELDRE Jean-Pierre, *Avec les cinq sens en quête de sens. Pour une pédagogie et une didactique religieuses holistiques* (Se former pour le dire), Bruxelles, Lumen Vitae, 2011.
- TAYLOR Charles, *Le malaise de la modernité* (Humanités), Paris, Cerf, 2002 [1991].

- TAYLOR Charles, *L'âge séculier* (Les livres du nouveau monde), Paris, Seuil, 2011 [2007].
- TODOROV Tzvetan, *Poétique de la prose* (Points Essais), Paris, Seuil, 1980.
- TODOROV Tzvetan, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004.
- TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, 6^e édition (Savoir penser), Lyon, Chronique sociale, 2005.
- TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie* (Comprendre la société), Lyon, Chronique sociale, 2012.
- TURKLE Sherry, *Alone Together. Why We expect More from Technology and Less from Each Other*, New York, Basic Books, 2011.
- TURKLE Sherry, *Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age*, New York, Penguin Press, 2015.
- VALK Pille, BERTRAM-TROOST Gerdien, FRIEDERICI Markus et BÉRAUD Céline (éds), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*, Münster, Waxmann, 2009.
- VERGELY Bertrand, *La souffrance. Recherche du sens perdu* (Folio/Essais), Paris, Gallimard, 1997.
- VILLEPELET Denis, *Les défis de la transmission dans un monde complexe*, Paris, Desclée de Brouwer, 2009.
- VILLEPELET Denis, *Le labyrinthe de la postmodernité* (Forum), Paris, Salvator, 2016.
- WASH Monique et HAMMER Béatrice, *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz* (Logiques sociales), Paris, L'Harmattan, 2003.
- WEINRICH Harald, *Léthé. Art et critique de l'oubli*, Paris, Fayard, 1999.
- WÉNIN André, *L'homme biblique. Lectures dans le premier testament* (Théologies bibliques), Paris, Cerf, 2007.
- WÉNIN André, *La Bible ou la violence surmontée*, Paris, Desclée de Brouwer, 2008.
- WÉNIN André, *Psaumes censurés. Quand la prière a des accents violents* (Lire la Bible), Paris, Cerf, 2017.
- WHITEHEAD Alfred North, *Procès et réalité. Essai de cosmologie* (Bibliothèque de philosophie), Paris, Gallimard, 1995 [1929].
- WILLAIME Jean-Paul et BÉRAUD Céline (éds), *Les jeunes, l'école et la religion*, Paris, Bayard, 2009.
- WITTGENSTEIN Ludwig, *Le cahier bleu et le cahier brun* (Tel), Paris, Gallimard, 2010 [1934-1935].

- WITTGENSTEIN Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus* (Tel), Paris, Gallimard, 1993 [1921].
- WORMS Frédéric, *La vie qui unit et qui sépare* (Manuels Payot), Paris, Payot & Rivages, 2013.
- ZIEBERTZ Hans-Georg et RIEGEL Ulrich (éds), *How Teachers in Europe Teach Religion. An Empirical Study*, Berlin, LIT Verlag, 2011.
- ZIEBERTZ Hans-Georg et KAY William (éds), *Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives* (International Practical Theology 2), Münster, LIT Verlag, 2005.
- ZIEBERTZ Hans-Georg et KAY William (éds), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology 4), Berlin, LIT Verlag, 2006.
- ZIEBERTZ Hans-Georg, KAY William et RIEGEL Ulrich (éds), *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation* (International Practical Theology 10), Berlin, LIT Verlag, 2009.

Articles

- ADLER Gilbert, « Préface », dans DERROITTE Henri, *La catéchèse décloisonnée. Jalons pour un nouveau projet catéchétique* (Pédagogie catéchétique 13), Bruxelles/Paris, Lumen Vitae, 2004, p. 5-8.
- ALBERICH Emilio, « Per una educazione della fede in chiave di maturazione. Quale tipo di cristiano deve promuovere oggi la catechesi ? », dans *Orientamenti pedagogici* 36 (1989/2), p. 309-323.
- ARENDT Hannah, « La crise de l'éducation », dans ARENDT Hannah, *La crise de la culture* (Folio Essais), Paris, Gallimard, 2013 [1954], p. 223-252.
- BENJAMIN Walter, « Capitalism as Religion », dans MENDIETA Eduardo (éd.), *Religion as Critique. The Frankfurt School's Critique of Religion*, New York, Routledge, 2005, p. 259-262.
- BERTRAM-TROOST Gerdien, « How do European Pupils See Religion in School ? », dans VALK Pille, BERTRAM-TROOST Gerdien, FRIEDERICI Markus et BÉRAUD Céline (éds), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*, Münster, Waxmann, 2009, p. 409-422.
- BOEVE Lieven, « Consumer Culture and Christian Faith in a Post-Secular Europe », dans *Bulletin ET. Special Issue. Consuming Religion in Europe* 17 (2006/1), p. 105-125.
- BOEVE Lieven, « The Identity of a Catholic University in Post-Christian European Societies. Four Models », dans *Louvain Studies* 31 (2006), p. 238-258.

- BOURGINE Benoît, « La rationalité théologique selon Jean Ladrière (1921-2007) », dans ZÉLIS Guy (éd.), *Les intellectuels catholiques en Belgique francophone aux 19^e et 20^e siècles* (Collections de la Faculté de philosophie, arts et lettres de l'UCL), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2009, p. 339-354.
- BOURGINE Benoît, « Problématique », dans BOURGINE Benoît, FAMERÉE Joseph et SCOLAS Paul (éds), *Qu'est-ce que la vérité ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université catholique de Louvain/Faculté de Théologie, 2009, p. 13-18.
- BOURGINE Benoît, « Le Christ », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 359-381.
- BOURGINE Benoît, « Le style », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 131-163.
- BOURGINE Benoît, « La problématique », dans BOURGINE Benoît, FAMERÉE Joseph et SCOLAS Paul (éds), *Intempestive éternité* (Intellection 25), Louvain-la-Neuve/Paris, Academia/L'Harmattan, 2015, p. 11-17.
- BRUNER Jérôme, « Frames for Thinking. Ways of Making Meaning », dans OLSON David et TORRANCE Nancy (éds), *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 93-105.
- BUI Doan et FUNÈS Nathalie, « L'école défiée par la religion », dans *L'Obs* 2674 (2016), p. 29-34.
- BÜTTNER Gerhard, « The Role of Tradition in Theologizing with Children », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 185-195.
- CAMHY Daniela, « Développer une communauté de recherche internationale », dans GROSJEAN Marie-Pierre (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014, p. 157-163.
- DANNEELS Godfried, « Laïcs engagés dans les organisations chrétiennes au sein d'un monde en mutation », dans *Actes de la journée de réflexion du Groupe de Concertation des organisations chrétiennes* (26 avril 1988), p. 35-36.
- DAVIE Grace, « Why is Europe the most Secularized Continent ? », dans GRÄB Wilhelm et CHARBONNIER Lars (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology 7), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 63-74.
- DE BRIEY Laurent, « La neutralité, condition du vivre-ensemble ? » dans DERROITTE Henri et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de*

- l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 115-119.
- DERROITTE Henri, « Une nouvelle introduction au Programme du cours de religion en Belgique francophone. Lecture critique », dans *Lumen Vitae* 57 (2002/1), p. 59-78.
- DERROITTE Henri, « La prise en compte du pluralisme religieux au cours de religion catholique en Belgique francophone », dans JOIN-LAMBERT Arnaud (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 63-83.
- 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), p. 447-468.
- DERROITTE Henri, « Cours de religion catholique et pluralité religieuse », dans *Revue théologique de Louvain* 41 (2010), p. 57-85.
- DERROITTE Henri, « De la déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours », dans *Revue théologique de Louvain* 45 (2014), p. 360-388.
- DERROITTE Henri, « Cours de religion et citoyenneté en Belgique », dans DERROITTE Henri et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 29-51.
- DERROITTE Henri, « La recherche de sens au cours de religion catholique », dans DUFAYS Jean-Louis, DE KESEL Myriam *et al.*, *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?* (CRIPEDIS. Recherche en formation des enseignants et en didactique), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 79-84.
- DERROITTE Henri, « Les cours de religion en Belgique : ambitieux et modestes », dans DERROITTE Henri et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 155-178.
- DERROITTE Henri, « Les jeunes et leur cours de religion », dans DERROITTE Henri et DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane (éds), *Un cours de religion pour quoi. Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, p. 91-131.
- DESMEDT Michel, « La communauté de recherche philosophique et l'enseignement religieux en Belgique francophone », dans GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 85-98.

- DEVELAY Michel et DUFAYS Jean-Louis, « Aider les élèves à donner du sens à l'école et aux savoirs... Tout un programme », dans DUFAYS Jean-Louis, DE KESEL Myriam *et al.*, *Donner du sens aux savoirs. Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?* (CRIPEDIS. Recherche en formation des enseignants et en didactique), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 11-24.
- DILLEN Annemie, « Highlighting Children's Spirituality in a Detraditionalised Society. The Challenge of Theologising with Others for Religious Education and Pastoral Care », dans GRÄB Wilhelm et CHARBONNIER Lars (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology 7), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 123-130.
- DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane, « Le sens de la vie », dans DERROITTE Henri et DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane (éds), *Un cours de religion pour quoi. Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, p. 17-67.
- DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane, « Mystique, le silence de l'esprit », dans *Ephemerides Theologicae Lovanienses* 93 (2017/3), p. 469-478.
- DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane, « Le rayonnement du projet "Discovery" de J.M. Sampath. Analyse critique et intérêt pour repositionner la pédagogie religieuse », dans COTTIN Jérôme et DERROITTE Henri, *Nouvelles avancées en psychologie et pédagogie de la religion* (Pédagogie catéchétique 34), Namur, Lumen Vitae, 2018, p. 171-180.
- FAMERÉE Joseph, DERROITTE Henri et CHRISTIANS Louis-Léon, « Les professeurs de religion, des citoyens de seconde zone ? », dans DERROITTE Henri et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 23-28.
- FARRAN Carrol, « Garder espoir face à une maladie incurable », dans BORMANS Leo (éd.), *Hope. Le grand livre de l'espoir*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2015, p. 210-213.
- FERRY Jean-Marc, « Sur le potentiel critique des religions dans l'espace européen », dans GISEL Pierre et TÉTAZ Jean-Marc, *Théories de la religion. Diversité des pratiques de recherche, changement des contextes socio-culturels, requêtes réflexives* (Religions en perspective 12), Genève, Labor et Fides, 2002, p. 350-361.
- FLORKIN Étienne, « Mission de l'école chrétienne : accents nouveaux », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 399-410.
- FOSSION André, « Rendre le christianisme désirable. Un défi pour l'enseignement religieux », dans JOIN-LAMBERT Arnaud (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 11-32.

- FOSSION André, « Éduquer au dialogue interconvictionnel », dans DERROITTE Henri et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 133-148.
- FOSSION André, « La confessionnalité de l'enseignement religieux en question », dans DERROITTE Henri et FOSSION André (éds), *Cours de religion et citoyenneté à l'heure de l'interconvictionnel* (Haubans 8), Bruxelles/Namur, De Boeck/Lumen Vitae, 2015, p. 87-105.
- FOUREZ Gérard, « Valeurs chrétiennes ou valeurs communes. Les priorités d'un enseignement chrétien », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 411-422.
- FOWLER James, « Théologie et psychologie dans l'étude du développement de la foi », dans *Concilium* 176 (1982), p. 145-150.
- FREGE Gottlob, « Sur le sens et la référence », dans AMBROISE Bruno et LAUGIER Sandra (éds), *Philosophie du langage. Signification, vérité et réalité*, Paris, Vrin, 2009, p. 49-84.
- FREUDENBERGER-LÖTZ Petra, « "I didn't know that God can speak..." Theological Conversations with Children. Chances and Challenges for Teacher Training », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, p. 85-93.
- GAGNON Mathieu, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche et le développement de la pensée critique d'adolescents », dans GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 267-282.
- GAGNON Mathieu, YERGEAU Sébastien et COUTURE Élisabeth, « L'apprentissage du vivre-ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe : propos d'adolescents », dans *Revue des sciences de l'éducation de McGill/Mc Gill Journal of Education* 41 (2013/1), p. 57-78.
- GARDEIL Ambroise, « Lieux théologiques », dans VACANT Alfred, MANGENOT Eugène et AMANN Émile, *Dictionnaire de théologie catholique*, Paris, Letouzay et Ané, 1926, col. 714-749.
- GENDA Yugi, « Histoires d'espoir », dans BORMANS Leo (éd.), *Hope. Le grand livre de l'espoir*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2015, p. 214-217.
- GÉRARD Gilbert, « La sagesse de l'espérance », dans GESCHÉ Adolphe et SCOLAS Paul (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998, p. 95-113.

- GOSSELIN Jean-François, « La pensée et l'œuvre d'Adolphe Gesché. Repères et clés d'interprétation », dans *Theoforum* 44 (2013), p. 121-156.
- GOSSELIN Jean-François, « L'apologétique », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 165-196.
- GREGORY Maughn, « Éducation morale et pratique de la sagesse », dans GROSJEAN Marie-Pierre (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014, p. 37-66.
- GRIEU Étienne, « Construire avec les jeunes », dans ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 845-858.
- GROSS Zehavit et ZIEBERTZ Hans-Georg, « Religion and Xenophobia », dans ZIEBERTZ Hans-Georg, KAY William et RIEGEL Ulrich (éds), *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation* (International Practical Theology 10), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 181-198.
- HINKELAMMERT Franz, « La théologie de la libération dans le contexte économique et social de l'Amérique latine », dans *Alternatives Sud* 7 (2000/1), p. 77-100.
- HUGGLER Jørgen, « Religious Education as an Intellectual and Cultural Enterprise », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 117-127.
- IPGRAVE Julia, « Dialogue and Religious Education », dans JACKSON Robert (éd.), *International Perspectives on Citizenship Education and Religious Diversity*, Londres, Routledge, 2003, p. 147-168.
- IPGRAVE Julia, « My God and Other People's God : Children's Theology in a Context of Plurality », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 53-69.
- JACQUES Francis, « La philosophie et la théologie », dans MATTÉI Jean-François (éd.), *Le discours philosophique* (Encyclopédie philosophique universelle IV), Paris, Presses universitaires de France, 1998, p. 2472-2501.
- JACQUES Francis, « "Interroger". Interrogation philosophique et interrogation religieuse. Prolégomènes à une collaboration de la foi et de la raison », dans *Transversalités. Revue de l'Institut Catholique de Paris* 73 (2000), p. 5-72.
- JANSSENSWILLEN Paul et VAN ROMPAEY Lies, « Le métier d'enseignant, une vocation ? », dans DE MAYER Jan et WYNANTS Paul (éds), *L'enseignement*

catholique en Belgique. Des identités en évolution. 19^e-21^e siècles, Louvain, Averbode/Érasme, 2016, p. 383-421.

JOAS Hans, « Does Modernisation Lead to Secularisation ? », dans GRÄB Wilhelm et CHARBONNIER Lars (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology 7), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 25-34.

JONCHERAY Jean, « Théologie et sciences humaines », dans ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 167-178.

JØRGENSEN Henrik, « Philosophy with Children in Religious Education. A Brief History », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 13-22.

KAY William et ZIEBERTZ Hans-Georg, « Understanding Religion and Religiosity », dans ZIEBERTZ Hans-Georg et KAY William (éds), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology 4), Berlin, LIT Verlag, 2006, p. 14-32.

KNAUTH Thorsten et KÖRS Anna, « The 'Contextual Setting Approach'. A Contribution to Understanding how Young People View and Experience Religion and Education in Europe », dans *British Journal of Religious Education* 33 (2011/2), p. 209-223.

LACAN Jacques, « Allocution sur l'enseignement », dans LACAN Jacques, *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001 [allocution prononcée le 19 avril 1970], p. 297-306.

LANG Mathieu, « L'apport de la communauté de recherche philosophique à l'éducation à la citoyenneté : établir une relation dialectique entre le sujet et le sens commun grâce à la pensée critique », dans Mathieu GAGNON et Michel SASSEVILLE (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 255-266.

LECLERCQ Jean, « Des cours de religion à l'école ? Une organisation antinomique devenue caduque », dans LECLERCQ Jean (éd.), *Morale et religion à l'école ? Changeons de paradigme* (Empreintes philosophiques 9), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 55-74.

LECLERCQ Jean, « L'athéisme », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 221-246.

LEGANGER-KROGSTAD Heid, « Dialogue among Young Citizens in a Pluralistic Religious Education Classroom », dans JACKSON Robert (éd.), *International Perspectives on Citizenship Education and Religious Diversity*, Londres, Routledge, 2003, p. 169-190.

- LEGRAND Geoffrey et POSSOZ Cécile, « Comprendre et aborder la diversité », dans DERROITTE Henri et DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane (éds), *Un cours de religion pour quoi. Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, p. 133-165.
- LEINER Martin, « Dieu », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 313-335.
- LEROUX Georges, « La philosophie pour enfants et le programme Éthique et culture religieuse », dans GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 205-224.
- LIPMAN Matthew, « La pensée critique : qu'est-ce que cela pourrait être ? », dans SASSEVILLE Michel (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 127-144.
- MARTENS Ekkehard, « Children's Philosophy and Children's Theology. A Family Resemblance », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 97-115.
- MAUSS Marcel, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », dans MAUSS Marcel, *Sociologie et anthropologie* (Quadrige), Paris, Presses universitaires de France, 1990 [1923-1924], p. 144-246.
- MEIRIEU Philippe, « Le courage de penser », préface à TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* (6^e édition/Savoir penser), Lyon, Chronique sociale, 2005, p. 9-11.
- METTE Robert, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? Discussions actuelles à propos du cours de religion dans les écoles allemandes », dans *Lumen Vitae* 57 (2002), p. 271-301.
- MEZROW Jack, « Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory », dans MEZROW Jack et al., *Learning as Transformation*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, p. 3-33.
- MIEDEMA Siebran et BERTRAM-TROOST Gerdien, « Democratic Citizenship and Religious Education : Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands », dans *British Journal of Religious Education* 30 (2008), p. 123-132.
- MILLER Vincent, « Consuming Religion : Thinking about an American Argument in Europe », dans *Bulletin ET. Special Issue. Consuming Religion in Europe* 17 (2006/1), p. 11-28.

- MOULIN Daniel, « Reported Experiences of Anti-Christian Prejudice among Christian Adolescents in England », dans *Journal of Contemporary Religion* 31 (2016), p. 223-238.
- NADEAU Jean-Guy, « Une méthodologie empirico-herméneutique », dans ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 221-234.
- NORMAND Claudine, « Transmettre, dit-on ; mais quoi ? », dans *Linx* 47 (2002), p. 147-158.
- PANIKKAR Raimon, « Le regard innocent », dans PANIKKAR Raimon et CARRARA Milena, *Mystique plénitude de vie* (Œuvres I. Mystique et spiritualité I), Paris, Cerf, 2012, p. 99-103.
- PATIGNY Vanessa, « Les représentations religieuses », dans DERROITTE Henri et DU VAL D'ÉPRÉMESNIL Diane (éds), *Un cours de religion pour quoi. Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2017, p. 69-90.
- PETERMANN Hans-Bernhard, « "The story wants to make us think..." – Opportunities for Theologizing and Philosophizing with Children », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 129-145.
- PIROTTE Jean, « Transmettre valeurs et croyances religieuses au xx^e siècle en Wallonie et à Bruxelles », dans GUIGNET Philippe (éd.), *Transmettre les valeurs morales. Des réformes religieuses du xvi^e siècle aux années 1960* (Actes académiques), Paris, Riveneuve éditions, 2013, p. 335-362.
- PIROTTE Jean, « Le saint, le chevalier et l'étoile filante. Les fluctuations des modèles proposés aux jeunes », dans DE MAYER Jan et WYNANTS Paul (éds), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution. 19^e-21^e siècles*, Louvain, Averbode/Érasme, 2016, p. 354-382.
- POLLEFEYT Didier, « Fonder la vie entre source et horizon. Une conception herméneutico-communicative de l'éducation religieuse », dans JOIN-LAMBERT Arnaud (éd.), *Enseignement de la religion et expérience spirituelle* (Haubans 2), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 33-62.
- POLLEFEYT Didier, « Belgium. The Hermeneutic-communicative Model, a Feasible Option ? », dans ZIEBERTZ Hans-Georg et RIEGEL Ulrich (éds), *How Teachers in Europe Teach Religion. An Empirical Study*, Berlin, LIT Verlag, 2011, p. 31-43.
- PROCUREUR Daniel, « Parler de l'espérance aujourd'hui », dans GESCHÉ Adolphe et SCOLAS Paul (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998, p. 13-26.

- PUISSANT Marc, « Exit les cours de religion et de morale ? Voici le cours de philosophie ! L'interview exclusive de Jean Ladrière », dans *Collectif. Trimestriel du Collectif des professeurs de religion* 4 (1991), p. 17-18.
- RIAUEL Olivier, « Le langage », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 196-220.
- RICŒUR Paul, « Le chrétien et la civilisation occidentale », dans HOUZIAUX Alain (éd.), *Le christianisme, quel impact aujourd'hui* (Questions de vie), Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2004, p. 91-117.
- RINGLET Gabriel, « Élargissez l'espace de votre tente », dans VANDEMEER Jean-Marie (éd.), *Pour une « nouvelle présence » de l'enseignement catholique au sein de la laïcité* (Haubans 1), Bruxelles, Lumen Vitae, 2007, p. 107-123.
- RODRIGUES Paulo, « L'homme », dans BOURGINE Benoît, RODRIGUES Paulo et SCOLAS Paul (éds), *La margelle du puits. Adolphe Gesché, une introduction*, Paris, Cerf, 2013, p. 287-312.
- ROEBBEN Bert, « L'éducation religieuse en temps de crise. Réflexions sur l'avenir d'une matière scolaire vulnérable », dans *Lumen Vitae* 57 (2002), p. 439-465.
- ROEBBEN Bert, « Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux "narthical" », dans *Lumen Vitae* 63 (2008), p. 51-70.
- ROEBBEN Bert, « Teachers as Hope Generators : Discovering Profession-as-Vocation in a Teacher Education Department », dans *Religious Education* 111 (2016/3), p. 234-238.
- ROEBBEN Bert, « Generating Hope : The Future of the Teaching Profession in a Globalized World », dans *Religious Education* 112 (2017/3), p. 199-206.
- ROMAINVILLE Marc, « Compétences et savoirs. Deux faces d'une même pièce », dans *Les Cahiers pédagogiques* 476 (2009), p. 11-13.
- ROOSE Hanna, « Biblical Texts and Theologizing with Children: (How) Do They Go Together », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 71-83.
- ROOSE Hanna et BUTT Christian, « "God Cannot Always Forgive." Reading Mt 18:21-35 with Children », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, p. 37-51.
- RUQUOY Danièle, « Jeunes et religion. 1 500 élèves s'expriment », dans *Informations*, numéro spécial 10^e anniversaire (1986/8), p. 1-116.

- SÄGESESSER Caroline, « Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire », dans *Courrier hebdomadaire du CRISP* 2140-2141 (2012/15), p. 5-59.
- SANTI Marina, « Pour une philosophie inclusive », dans GROSJEAN Marie-Pierre (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014, p. 103-135.
- SASSEVILLE Michel, « Introduction », dans SASSEVILLE Michel (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 1-13.
- SASSEVILLE Michel, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », dans SASSEVILLE Michel (éd.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, p. 17-49.
- SCHWEITZER Friedrich, « Children as Theologians. God-talk with Children, Development Psychology, and Interreligious Education », dans BATES Dennis, DURKA Gloria et SCHWEITZER Friedrich (éds), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, Londres, Routledge, 2006, p. 179-190.
- SCHWEITZER Friedrich, RIEGEL Ulrich et ZIEBERTZ Hans-Georg, « Europe in a Comparative Perspective. Religious Pluralism and Mono-religious Claims », dans ZIEBERTZ Hans-Georg et RIEGEL Ulrich (éds), *How Teachers in Europe Teach Religion. An Empirical Study*, Berlin, LIT Verlag, 2011, p. 241-255.
- SEARLE John, « Qu'est-ce qu'un acte de langage », dans AMBROISE Bruno et LAUGIER Sandra (éds), *Philosophie du langage. Sens, usage et contexte*, Paris, Vrin, 2011, p. 261-292.
- SEN Amartya, « Rational Fools. A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theories », dans *Philosophies and Public Affairs* 6 (1977/4), p. 317-344.
- SERVAIS Olivier, « Autour des funérailles dans *World of Warcraft*, Ethnographie entre religion et mondes virtuels », dans DELVILLE Jean-Pierre (éd.), *Mutation des religions et identités religieuses*, Paris, Mame-Desclée, 2012, p. 231-252.
- SERVAIS Olivier, « Jouer avec le diable, se jouer de Satan. Le démon des jeux vidéo : représentations, figures, interactions », dans BOURGINE Benoît, FAMERÉE Joseph et SCOLAS Paul (éds), *En finir avec le diable. Les enjeux d'une figure emblématique du mal* (Intellection 29), Louvain-la-Neuve, Academia/L'Harmattan, 2017, p. 111-130.
- SHARP Ann Margaret, « Entrons dans l'univers de l'autre. Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche », dans GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (éds), *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux* (Dialoguer), Québec, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 283-300.

- SHARP Ann Margaret, « À la rencontre de l'autre. Apprendre à juger, dans une classe transformée en communauté de recherche », dans GROSJEAN Marie-Pierre (éd.), *La philosophie au cœur de l'éducation autour de Matthew Lipman* (Annales de l'Institut de Philosophie de Bruxelles), Paris, Vrin, 2014, p. 20-35.
- SOULETIE Jean-Louis, « S'étonner, chercher, interroger, croire », dans ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 273-288.
- STERKENS Carl, « Educational Goals in Theology and Religious Studies. A Comparison between University and Secondary School Education in Europe », dans ZIEBERTZ Hans-Georg, *How Teachers in Europe Teach Religion. An Empirical Study*, Berlin, LIT Verlag, 2011, p. 257-274.
- TORRELL Jean-Pierre, « Théologie et beauté : l'art est-il un lieu théologique ? », dans *Échos de Saint-Maurice* 81 (1985), p. 20-36.
- VALK Pille, « How do European Students See the Impact of Religion in Society ? », dans VALK Pille, BERTRAM-TROOST Gerdien, FRIEDERICI Markus et BÉRAUD Céline (éds), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study*, Münster, Waxmann, 2009, p. 423-435.
- VAN DER TUIN Leo, « Religious Education in Europe : Do Pupils Get the R.E. They Want ? », dans ZIEBERTZ Hans-Georg, KAY William et RIEGEL Ulrich (éds), *Youth in Europe III. An International Empirical Study of the Significance of Religion for Life Orientation* (International Practical Theology 10), Münster, LIT Verlag, 2009, p. 105-117.
- VAN DER TUIN Leo, « The Netherlands. A Peculiar Religious Landscape », dans ZIEBERTZ Hans-Georg et KAY William (éds), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology 4), Münster, LIT, 2006, p. 117-138.
- VAN DER TUIN Leo, « The Netherlands. The Dutch Disease », dans ZIEBERTZ Hans-Georg et KAY William (éds), *Youth in Europe I. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology 2), Münster, LIT Verlag, 2005, p. 101-119.
- VELING Terry, « Theological Method. A Way of Life », dans GRÄB Wilhelm et CHARBONNIER Lars (éds), *Secularization Theories, Religious Identity and Practical Theology* (International Practical Theology, 7), Berlin, LIT Verlag, 2009, p. 278-285.
- VIAU Marcel, « La méthodologie empirique en théologie pratique », dans ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 87-98.

- VIAU Marcel, « Les actes fondateurs de la théologie pratique », dans ROUTHIER Gilles et VIAU Marcel (éds), *Précis de théologie pratique* (deuxième édition augmentée), Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2007, p. 237-249.
- VILLEPELET Denis, « L'initiation en postmodernité », dans *Lumen Vitae* 66 (2011/2), p. 127-135.
- VILLERS Marcel, « Penser l'école catholique », dans DERROITTE Henri, LAURENT Jean-Paul et ROUTHIER Gilles (éds), *Un christianisme infiniment précieux. Mélanges de théologie pratique offerts au père André Fossion* (Théologies pratiques), Namur/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2015, p. 277-294.
- VIRLET Jean-Marie, « L'Évangile dans l'école publique », dans *Lumen Vitae* 51 (1996/4), p. 379-386.
- VOYÉ Liliane et DOBBELAERE Karel, « Une déculturation annoncée. De la marginalisation de l'Église catholique en Belgique », dans *Revue théologique de Louvain* 43 (2012), p. 3-26.
- VOYÉ Liliane, DOBBELAERE Karel et BILLIET Jaak, « Une église marginalisée ? », dans VOYÉ Liliane, DOBBELAERE Karel et ABTS Koen, *Autres temps, autres mœurs. Travail, famille, éthique, religion et politique : la vision des Belges* (Campus), Bruxelles, Racine, 2012.
- WATERLOT Ghislain, « Spiritualité et corps social ? Un angle mort pour la théologie », dans GAZIAUX Éric (éd.), *Les enjeux d'une théologie universitaire. Conférences du dixième anniversaire de Théodoc (20-21 novembre 2014). Analyses et perspectives* (Cahiers de la Revue théologique de Louvain 42), Louvain/Paris/Bristol CT, Peeters, 2016, p. 69-77.
- WÉNIN André, « Mourir et naître, un art de vivre... l'espérance », dans GESCHÉ Adolphe et SCOLAS Paul (éds), *La Sagesse, une chance pour l'espérance ?*, Paris/Louvain-la-Neuve, Cerf/Université de Louvain/Faculté de Théologie, 1998, p. 27-57.
- WÉNIN André, « Personnages humains et anthropologie dans le récit biblique », dans FOCANT Camille et WÉNIN André (éds), *Analyse narrative et Bible. Deuxième colloque international du RRENAB, Louvain-la-Neuve, avril 2004*, Louvain, Leuven University Press/Peeters, 2005, p. 43-72.
- WOLFS José-Luis et RAES Nathalie, « Les cours de religion et de morale non-confessionnelle et leurs alternatives. Le débat en Belgique francophone : mise en perspective internationale », dans LECLERCQ Jean (éd.), *Morale et religion à l'école ? Changeons de paradigme* (Empreintes philosophiques 9), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2015, p. 13-33.
- WRIGHT Andrew, « The Integrity of Students' Theological Discourse. Critical Realism and the Variation Theory of Learning », dans IVERSEN Gertrud, MITCHELL Gordon

et POLLARD Gaynor (éds), *Hovering over the Face of the Deep. Philosophy, Theology and Children*, Münster, Waxmann, 2009, p. 163-175.

WYNANTS Bernadette, « Rapport introductif portant sur "l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, que ce soit à court ou à long terme" », Bruxelles, Parlement de la Communauté française, 2000, p. 1-75.

ZIEBERTZ Hans-Georg et KAY William, « Religiosity of Youth in Europe », dans ZIEBERTZ Hans-Georg, KAY William et RIEGEL Ulrich (éds), *Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity* (International Practical Theology 4), Münster, LIT Verlag, 2006, p. 246-265.

Thèses, mémoires et autres sources

AULENBACHER Christine, *Des adultes catholiques en recherche de sens : processus de changement culturel, de maturation humaine et de conversion spirituelle* (thèse de doctorat), Strasbourg, Strasbourg 2/Université Marc Bloch (Faculté de théologie catholique), 2006.

BOEVE Lieven, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », Budapest, conférence CEEC, 19 octobre 2001.

DAMSIN Philippe, *Religion, sens et vie spirituelle. Évaluation des effets du cours de religion sur la religiosité, la construction de sens et sur la vie spirituelle* (mémoire FOPA), Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 1995.

GAJO Romain, *L'accompagnement et l'éveil à la foi de l'adolescent dans la période d'initiation. Défis et nouvelles perspectives. Analyse de son environnement spécifique actuel pour mieux l'accompagner. Méthode corrélative s'inspirant des documents catholiques et des auteurs de référence sur la catéchèse et sur l'accompagnement en rapport à la pensée de Jean Piaget en corrélation avec des documents de référence de la catéchèse catholique* (thèse de doctorat), Fribourg, Université de Fribourg, 2008.

HELLA Elina, *Variations in the Understanding of Lutheranism and its Implications for Religious Education. Meaning discernment of students and teachers in Finnish upper secondary schools* (thèse de doctorat), Helsinki, University of Helsinki, 2007.

RIZZERIO Laura, « Tradition et transmission, quels liens, quels enjeux pour les jeunes générations ? », intervention à la journée de réflexion « La transmission des valeurs citoyennes auprès des jeunes Wallons », Louvain-la-Neuve, Fondation Wallonne, 9 septembre 2016.

Articles et documents en ligne

CATHOLIC EDUCATION/DIOCESE OF PARRAMATTA, « Catholic Schools in NSW. Frequently asked questions ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.parra.catholic.edu.au/frequently-asked-questions> (consulté le 16 janvier 2019).

COMITÉ EUROPÉEN POUR L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (CEEC), « Information sur l'École Catholique en Europe », Bruxelles, 2008. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/themes/ceec/images/Information-sur-les-Ecoles-Catholiques-en-Europe-2008.pdf (consulté le 23 mai 2017).

CONGREGATIO DE INSTITUTIONE CATHOLICA, « Educating amid the Challenges » (capsule vidéo, 2015). Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://vimeo.com/271858624> (consulté le 2 mai 2019).

CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE (des instituts d'enseignement), « Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour », Cité du Vatican, 2013. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/document/s/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_fr.html#_ftn18 (consulté le 19 février 2019).

CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Le cours de religion dans l'enseignement secondaire catholique », Bruxelles, 2006, p. 1-16. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.coursdereligion.be/files/documents/cours_religion_ens_catho.pdf (consulté le 2 mars 2018).

CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, « Mission de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique », Bruxelles, 2014, p. 1-28. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf (consulté le 23 mai 2017).

DAVEY Melissa, « Scrapping religion classes from schools 'the right thing to do', says Victorian education minister », dans *The Guardian*, 21 août 2015. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.theguardian.com/australia-news/2015/aug/21/victoria-to-scrap-religious-instruction-from-school-curriculum> (consulté le 16 janvier 2019).

« Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Lois 21557 (24 juillet 1997), p. 1-81. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_024.pdf (consulté le 7 mai 2019).

- DE MUNCK Jean, « Normes, valeurs, civilité. Vers une école post-conventionnelle » (Working paper N°40), Louvain-la-Neuve, IACCHOS, Université catholique de Louvain, 2016, p. 1-23. Disponible en ligne à l'adresse suivante : https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/cr-cridis/documents/De_Munck_40.pdf (consulté le 20 mars 2019).
- DE VILLERS Johanna, « Cours "philo" stop ou encore ? Parents, enseignants et directeurs face aux cours de religion et de morale » (étude FAPEO 2014), Bruxelles, 2014, p. 1-84. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2011/04/DEF-Etude-2014-cours-philo.pdf> (consulté le 5 juin 2017).
- « Diocèse. Inspection ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=411> (consulté le 26 juin 2017).
- « Enseignement. Le cours de citoyenneté a de plus en plus de succès », dans *La Libre Belgique*, samedi 1^{er} et dimanche 2 décembre 2018, p. 17. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.lalibre.be/actu/belgique/enseignement-le-cours-de-citoyennete-a-de-plus-en-plus-de-succes-5c017229cd70e3d2f6fd38> (consulté le 8 décembre 2018).
- « Enseignement. Les profs manifestent contre le Pacte d'Excellence : interview », dans *L'Avenir* (7 juin 2017). Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.lavenir.net/cnt/dmf20170607_01015316/les-profs-manifestent-contre-le-pacte-d-excellence-interview (consulté le 22 juin 2017).
- FACULTY OF THEOLOGY, « Graduate Diploma in Contemplative Theology and Spiritual Mentorship ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : https://ustpaul.ca/en/faculty-of-theology-graduate-diploma-in-contemplative-theology-and-spiritual-mentorship_1750_847.htm (consulté le 26 février 2019).
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Cours de philosophie et de citoyenneté. 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire », Le portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017, p. 17. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429> (consulté le 15 octobre 2017).
- GIACCHI Alessandra, « Le système scolaire australien », dans *Expatcllic*, 2013. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.expatcllic.com/le-systeme-scolaire-australien/?lang=fr> (consulté le 16 janvier 2019).
- GUIGUI Albert, « La société moderne, terreau du fondamentalisme », dans *La Libre Belgique*, 14 mars 2014. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.lalibre.be/debats/opinions/la-societe-moderne-terreau-du-fondamentalisme-5320a797357058dcaad73f1a> (consulté le 15 novembre 2016).

- HAZA Marion, « Adolescence et pornographie sur la toile », dans *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2012, p. 167-170. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.academia.edu/3440066/Adolescence_et_pornographie_sur_la_toile (consulté le 21 juillet 2016).
- HERTZ Noreena, « Think Millennials Have it Tough ? For 'Generation K', Life is even Harsher », dans *The Guardian*, 19 mars 2016. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/19/think-millennials-have-it-tough-for-generation-k-life-is-even-harsher> (consulté le 2 mars 2018).
- KUBACKI Lucile, « Il lavoro (quasi) gratuito delle suore », dans *L'osservatore romano*, 1 mars 2018. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.osservatore romano.va/it/news/il-lavoro-quasi-gratuito-delle-suore> (consulté le 13 mars 2019).
- PAUL VI, « Gravissimum Educationis. Déclaration sur l'éducation chrétienne », Rome, 1965. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimum-educationis_fr.html (consulté le 23 mai 2017).
- PHILOCITÉ, « Certificat d'université ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.philocite.eu/certificat-universitaire/> (consulté le 26 février 2019).
- PHONECOM, « Quatrième baromètre de la justice 2014 », Conseil Supérieur de la Justice, 2014. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.csj.be/sites/5023.b.fedimbo.belgium.be/files/press_publications/barometre_justice_2014.pdf (consulté le 21 novembre 2016).
- POLIS Marie-Pierre et GESCHÉ Myriam (éds), « Évaluation au cours de religion. Tous degrés, tous niveaux » (Outils pédagogiques/FESeC), 2008. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://admin.segec.be/documents/4452.pdf> (consulté le 17 mai 2017).
- RAIMBAULT Marie-Pierre et QUINTIN Éric, « Religieuses abusées, l'autre scandale de l'Église » (enquêtes et reportages), 2019. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.arte.tv/fr/videos/078749-000-A/religieuses-abusees-l-autre-scandale-de-l-eglise/> (consulté le 13 mars 2019).
- SÄGESSER Caroline, « La fréquentation des cours de religion et de morale après l'introduction de l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté », dans *OReLa*, 8 avril 2019. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.o-re-la.org/index.php/analyses/item/2635-la-frequentation-des-cours-de-religion-et-de-morale-apres-l-introduction-de-l-enseignement-de-la-philosophie-et-de-la-citoyennete> (consulté le 15 avril 2019).
- SÄGESSER Caroline, SCHREIBER Jean-Philippe et VANDERPELEN-DIAGRE Cécile, « Les Belges francophones et la religion. Un sondage ORELA/IPSOS/Le Soir/RTBF », 28 janvier 2016. Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://www.o-re-la.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1476:un-sondag

e-orela/ipsos/le-soir/rtbf-les-belges-francophones-et-la-religion&Itemid=85&lang=fr (consulté le 21 novembre 2016).

SERVAIS Olivier, « De la religion aux jeux vidéo. "Opium" du peuple ou ancrage social ? », dans *Actes du colloque « Entre ombre et lumière : les addictions, aliénation ou structure de résilience »*. Drogues, mondes virtuels, religions, 2014, p. 44_54. Disponible en ligne à l'adresse suivante : https://www.academia.edu/9220063/De_la_religion_aux_jeux_video_Opium_du_peuple_ou_ancrage_social_in_Actes_du_colloque_ENTRE_OMBRE_ET_LUMIERE_LES_ADDICTIONS_ALIENATION_OU_STRUCTURE_DE_RESILIENCE_Drogues_mondes_virtuels_religions_2014_pp.44-54 (consulté le 20 juillet 2016).

TIRTIAUX Johan et PIETERS Jérôme, « Génération Quoi ? Autoportrait des 18-34 ans en Belgique francophone. Enquête réalisée en ligne de mai à juillet 2016 », 2016, p. 1-52. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://generation-quoi.rtbf.be> (consulté le 28 novembre 2016).

UCLouvain/INSTITUT RSCS, « CRER – Centre de recherche Éducation et Religions ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/rscs/crer.html> (consulté le 24 mai 2019).

UNIVERSITÉ LAVAL, « Certificat en philosophie pour les enfants ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/certificat-en-philosophie-pour-les-enfants.html> (consulté le 26 février 2019).

UNIVERSITÉ LAVAL, « Microprogramme en philosophie pour les enfants ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/microprogramme-en-philosophie-pour-les-enfants.html> (consulté le 26 février 2019).

UNIVERSITÉ SAINT PAUL, « Graduate Diploma in Contemplative Theology and Spiritual Mentorship ». Disponible en ligne à l'adresse suivante : http://ustpaul.ca/en/faculty-of-theology-graduate-diploma-in-contemplative-theology-and-spiritual-mentorship_1750_847.htm (consulté le 16 janvier 2019).

VRT NWS/SOCIÉTÉ, « Moins de "débaptisations" en Belgique », dans Flandres Info, 28 janvier 2015. Disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws.francais/Soci%25C3%25A9t%25C3%25A9/1.222158> (consulté le 9 décembre 2016).

Table des matières

APPRIVOISER	1
I. INTRODUCTION.....	3
GENÈSE.....	3
CONTEXTUALISATION DU PROPOS	4
<i>Une question universelle en un lieu spécifique.....</i>	4
<i>Choix relatifs au domaine d'étude.....</i>	5
PLAN DE LA THÈSE.....	8
<i>Apprivoiser.....</i>	8
<i>Comprendre</i>	8
<i>Clarifier.....</i>	10
<i>Faire évoluer</i>	13
REMERCIEMENTS.....	15
II. MISE EN ŒUVRE	17
MÉTHODOLOGIE	18
ÉTAT DE LA QUESTION.....	25
<i>La question du sens au cours de religion</i>	25
<i>Transmettre et construire.....</i>	33
<i>Philosophie et théologie</i>	42
CORPUS TEXTUEL.....	47
<i>Une Bible du sens</i>	48
<i>Du sens dans la ville.....</i>	50
<i>Travaux académiques.....</i>	51
COMPRENDRE.....	55
III. ÉPISTÉMOLOGIE DE LA NOTION DE SENS.....	57
PREMIÈRES DÉFINITIONS DU SENS	58
SENS ET LANGAGE	61
<i>Expliquer le sens d'un mot.....</i>	61
<i>Sens, dénotation et vérité.....</i>	63
<i>Agir par le langage.....</i>	64
<i>Médiations du sens.....</i>	66
SENS ET EXISTENCE.....	67
<i>Catégories langagières, catégories d'existence</i>	67
<i>Sens et récit.....</i>	70
<i>Sens et ouverture</i>	73
SENS ULTIME	76
<i>Trois lieux du christianisme.....</i>	76
<i>Ineffabilité.....</i>	82
<i>Sens et foi</i>	84
IV. ENVIRONNEMENT DE L'ADOLESCENT	89
CONTEXTE RELIGIEUX.....	89

<i>Quelques chiffres</i>	89
<i>Différenciation des sphères de rationalité</i>	92
<i>Pluralisme</i>	95
GRANDS MODES DU PENSER ET DE LA RELATION	101
<i>Consommation</i>	102
<i>Connexion</i>	108
<i>Insécurité</i>	116
DÉFIS POUR L'ÉDUCATION RELIGIEUSE.....	119
<i>Contexte religieux</i>	119
<i>Consommation et connectivité</i>	121
<i>Insécurité</i>	122
V. CONTEXTE DU COURS DE RELIGION.....	125
SENS ET ÉCOLE.....	125
DE MULTIPLES RÉSEAUX	130
<i>Un statut précaire dans l'enseignement officiel</i>	130
<i>Défis de l'enseignement libre catholique</i>	133
UN PROGRAMME QUI PRÔNE LE SENS	139
<i>Les apprentissages</i>	139
<i>Le programme</i>	141
ACTEURS DU COURS	147
<i>Sens et élèves</i>	147
<i>Sens et enseignants</i>	156
EN ROUTE VERS LE FUTUR	160
CLARIFIER	163
VI. APPORTS DE LA PHILOSOPHIE	165
RETOUR SUR L'ENQUÊTE : UNE DEMANDE DES ÉLÈVES	166
ALLIER CONSTRUCTION ET TRANSMISSION	170
<i>Construire en communauté</i>	170
<i>Transmettre un héritage</i>	182
LA PHILOSOPHIE COMME QUÊTE DE SAGESSE	194
<i>En recherche de la sophia</i>	194
<i>Lieux de croissance</i>	199
VII. ALLIANCE ENTRE PHILOSOPHIE ET THÉOLOGIE	205
RETOUR SUR L'ENQUÊTE : SOUHAITS ET BESOINS DES JEUNES	205
PHILOSOPHIE ET THÉOLOGIE	207
<i>De l'idée de Dieu</i>	207
<i>Quelle articulation</i>	215
QUESTIONS DE SENS.....	226
<i>Comment construire</i>	229
<i>Comment transmettre</i>	239
APPRENDRE ET SE TRANSFORMER	244
VIII. LIEUX DU SENS ET ACTE D'ÉDUIQUER	247
PARTIR D'UNE QUESTION RELIGIEUSE	247
LIEUX D'ÉMERGENCE DU SENS.....	254

<i>Liberté et pensée</i>	254
<i>Identité et imagination</i>	260
<i>Espérance et sagesse</i>	267
<i>Destinée et héritage</i>	273
<i>Silence</i>	278
REPRISE DU CHEMINEMENT	283
FAIRE ÉVOLUER	285
IX. CONSÉQUENCES DIDACTIQUES	287
CONSÉQUENCES POUR LA CLASSE	288
<i>Programme et compétences en questionnement</i>	289
<i>Des compétences du sens</i>	292
<i>La classe, un lieu théologique d'envergure</i>	299
<i>L'inscription du sens dans le projet de l'école catholique</i>	305
CONSÉQUENCES POUR L'UNIVERSITÉ	310
<i>Formation générale des enseignants</i>	311
<i>Communautés de recherche universitaires</i>	314
<i>Se pencher à la margelle de son propre puits</i>	318
X. CONCLUSION	325
REPRISE	325
<i>Les questions de départ</i>	325
<i>Dernières considérations épistémologiques</i>	329
<i>L'originalité du parcours</i>	331
OUVERTURE	332
<i>Des questions en suspens</i>	332
<i>Considérations citoyennes</i>	336
<i>Prospective</i>	338
BIBLIOGRAPHIE	341
ADOLPHE GESCHÉ	343
<i>Ouvrages</i>	343
<i>Articles</i>	343
JEAN LADRIÈRE	344
<i>Ouvrages</i>	344
<i>Articles</i>	345
AUTRES AUTEURS	346
<i>Ouvrages</i>	346
<i>Articles</i>	357
THÈSES, MÉMOIRES ET AUTRES SOURCES	370
ARTICLES ET DOCUMENTS EN LIGNE	371