

CULTURE RELIGIEUSE ET TRANSMISSION DE LA FOI¹

Il me paraît important de commencer par une sorte de mise en garde contre soit l'espoir de pouvoir arriver aujourd'hui au bout de la réflexion sur la question qui nous réunit, soit au contraire la peur de voir tout chambardé dans les directives actuellement en vigueur concernant l'enseignement religieux. Nous nous inscrivons dans la durée. Un changement, s'il en faut un, se prépare, et se prépare dans la concertation avec toutes les parties prenantes, faute de quoi ou bien il n'y aura pas de changement – et cela pourrait avoir des conséquences graves, non désirées –, ou bien il sera d'une grande précarité et sera vite balayé par un autre. Je rappelle le mot de Jean Monnet : « Le temps ne respecte pas ce qui se fait sans lui ». Je vois le sens de la réflexion introductive dans la clarification des données du problème ou, disons, de certaines données majeures du problème. J'aborderai quatre points : l'hypothèque qui pèse sur notre question ; l'inventaire ou l'état des lieux ; la définition des deux termes : culture religieuse et transmission de la foi ; l'esquisse d'une méthode de travail concernant les étapes à venir de la réflexion entreprise.

En fait, il y a plusieurs hypothèques. Je retiens les principales que voici. La première est le conservatisme selon lequel il ne faut toucher à rien. Nous avons notre statut concordataire, défendons-le. Le conservatisme nous invite à un discernement : quelle est sa part de vérité, qu'est-ce qui doit être conservé ? Le fait même que nous réfléchissions aujourd'hui à la culture religieuse et à la

1. Exposé fait à une journée organisée par la Commission Régionale de Catéchèse d'Alsace et de Lorraine le 4 juin 1997.

transmission de la foi montre que nous reconnaissons la part de vérité du conservatisme. Mais se pose aussi la question de la part d'erreur ou d'insuffisance du conservatisme dans son autosuffisance régionale, dans sa conception territoriale-juridique de la religion, à savoir des religions concordataires, et dans sa déficience spirituelle.

Le problème posé de la culture religieuse et de la transmission de la foi, si nous avons certes à y réfléchir pour notre région concordataire, est un problème général qui se pose aussi dans le reste de la France comme dans le reste de l'Europe. La réflexion que nous menons pour notre région doit être pertinente par rapport au reste du pays et au-delà, et doit prendre en compte ce qui se fait ou ne se fait pas ailleurs pour en tirer profit.

Chacune religion a, dans la région concordataire, un territoire qui est depuis longtemps plus juridique que géographique. C'est la conception de la religion comme un pouvoir, et des religions comme des pouvoirs. Il y a les religions concordataires reconnues (le judaïsme, l'Église catholique romaine, et les deux Églises protestantes, luthérienne et réformée). Ces religions sont vues comme des forces et leurs rapports comme des rapports de forces. Par exemple, le protestantisme est vu comme un pouvoir qu'il faut défendre. La conception territoriale-juridique ne prend pas en compte les évolutions, à savoir que le protestantisme n'est pas réductible aux Églises concordataires, que le judaïsme est numériquement de beaucoup dépassé par l'islam, et au plan de toute la France, judaïsme et protestantisme mis ensemble sont de beaucoup dépassés par ce dernier, qu'il y a une partie croissante de la population qui est caractérisée par l'indifférence au plan religieux.

Si la foi et l'Église se considèrent comme un pouvoir, il y a perversion. L'évangile qui est le fondement de la foi et de l'Église est une puissance de renouveau et détermine des attitudes, des orientations, donc en fin de compte un engagement, une prise de responsabilité qui est de l'ordre du témoignage, non de la mainmise sur quelqu'un ou quelque chose. L'évangile confère, le cas échéant, une autorité, non un pouvoir. On peut étendre l'affirmation aux autres religions, selon leur vérité.

La deuxième hypothèse est le laïcisme, pour lequel

l'école doit pratiquer la neutralité en matière religieuse. Le laïcisme, qu'il faut distinguer de la laïcité, est une quasi religion, et la neutralité religieuse de l'école est un dogme quasi religieux au nom duquel on peut aller jusqu'à mener des mini-guerres religieuses, c'est-à-dire antireligieuses. Le laïcisme doit faire l'objet d'un discernement. Sa part de vérité est la laïcité, à savoir la séparation de l'Église, en fait des religions, et de l'État – la laïcité peut s'accommoder d'un régime concordataire comme celui de l'Alsace et de la Lorraine, étant entendu qu'il doit être actualisé pour tenir compte de la situation nouvelle – et donc la différenciation entre ce qui relève de la responsabilité publique de l'État et ce qui relève de la responsabilité particulière de chaque religion. La transmission de la foi d'une religion donnée ne peut pas directement relever de la responsabilité de l'État laïc qui respecte toutes les religions dans la mesure où elles sont conciliables avec le bien commun. La laïcité ainsi entendue est la condition de possibilité de la coexistence, dans une société donnée, de plusieurs religions. La part d'erreur du laïcisme, c'est l'exclusion du religieux en général, des religions en particulier, et d'abord de la tradition judéo-chrétienne elle-même qui a forgé notre culture occidentale, de l'école. Cela entraîne l'abêtissement culturel d'une nation, étant entendu que le religieux et les religions font partie du patrimoine de l'humanité et aussi de notre pays. Le laïcisme génère un véritable déficit culturel, il est à l'origine, à ce titre, d'un refoulement et donc d'une névrose collective, d'une amnésie collective. L'autre conséquence est l'incapacité de l'école à contribuer à l'intégration des religions dans notre région concordataire, principalement de l'islam et, partant, des musulmans, à la société. L'effet de la neutralité religieuse de l'école au sens du laïcisme est de favoriser des ghettos religieux, en marge de la société. L'école, muette en matière religieuse au nom de la neutralité religieuse, est une école pathogène pour la société, une école qui génère les ferments d'une libanisation, ou d'une balkanisation, de cette dernière.

La troisième hypothèse est le catholicisme. Je mesure la surprise de ceux qui savent mon engagement œcuménique profond mais je mentionne le catholicisme dans la mesure où il est un cas d'espèce du conservatisme. De

même que le conservatisme protestant n'est pas tout le protestantisme, de même le conservatisme catholique n'est pas tout le catholicisme. Mais il y a un conservatisme catholique. Et si nous arrivons à dépasser – il faut l'espérer – dans nos propres rangs le conservatisme dans sa part d'erreur, il ne sera pas nécessairement et du même coup dépassé aussi dans ce catholicisme-là. S'agissant, dans l'enseignement religieux, d'une question qui concerne toutes les religions, nous protestants ne pouvons espérer arriver à quoi que ce soit en faisant cavalier seul. Dans une motion que j'avais soumise il y a quelques années à ma Faculté de Théologie, dans le but de redéfinir les rapports avec la Faculté de Théologie catholique dans le sens d'une plus grande coordination de nos enseignements respectifs voire d'une réelle coopération qui ne pose plus de problème aujourd'hui, sauf à l'inventer de toutes pièces pour cause de conservatisme, je disais alors, et je le redis, concernant la troisième hypothèse :

« Il est possible à vue humaine, peut-être même vraisemblable, que la démarche (tentant d'instaurer une plus grande coopération) se soldera dans un premier temps par un échec. Mais ce n'est pas certain, et ce n'est pas certain à plus long terme. La seule chose à peu près sûre, c'est que si nous n'entreprendons rien, nous devenons nous-mêmes coupables d'immobilisme et ne serons pas, dans la situation actuelle des Églises et des Facultés de Théologie, sur la base d'évolutions depuis longtemps en cours et qu'il importe seulement d'avaliser, une force critique de propositions, nous appelant à nous mettre tout simplement les uns et les autres à jour. »

S'agissant de l'état des lieux, je ne reviens pas sur ce qui a déjà été dit. Je rappelle seulement le double constat de la déficience générale de l'école française en matière religieuse et de la nécessité d'une sorte *d'aggiornamento* de l'enseignement religieux dans notre région concordataire, du fait de sa non-adéquation par rapport aux évolutions esquissées (œcuménisme, présence de l'islam, indifférence religieuse). Par état des lieux, j'entends un inventaire, avec une visée globale et prospective, des données actuelles, c'est-à-dire des grands défis auxquels l'école nous confronte en relation avec notre thème. Je vois principalement quatre défis dans ce contexte.

Le premier défi est le mal-être d'un nombre croissant

d'élèves (du fait des familles en crise, des influences nombreuses et contradictoires auxquelles les enfants et les jeunes sont exposés dans notre société par les problèmes de société, les mass-média, etc.) qui manifeste la nécessité inéluctable d'un accompagnement humain des élèves, en tout cas de beaucoup d'entre eux. Certes, cet accompagnement relève de la responsabilité de chaque enseignant, mais il dépasse aussi largement les possibilités des enseignants, à cause de la spécialisation des enseignements et de l'absence de généralistes à l'école. L'assistance psychologique, quelquefois sociale, qui se fait en marge de l'école, pour utile et indispensable qu'elle soit, ne semble pas à la hauteur du défi qui prend un caractère de plus en plus général. Il y a un manque au plan de l'humain à l'école, sans doute pas au niveau de l'école maternelle, sans doute déjà plus au niveau de l'école primaire, mais de manière croissante dans le secondaire, au niveau du collège surtout mais aussi au-delà. La question se pose, vu la situation des familles, les possibilités aussi des familles dites normales, vu également le rayonnement limité des religions, des mouvements de jeunesse, etc., de la place à l'école pour les questions humaines. Dans le *Land* de Berlin-Brandebourg, il y a un élément d'enseignement, plutôt un élément dans le cursus de l'école, pour ces années critiques mentionnées, qui s'appelle *Lebensgestaltung*. Je traduis provisoirement, car la formulation est ici importante et je livre la mienne seulement à titre indicatif, en aucun cas comme formulation définitive, par formation humaine ou personnelle. Comment l'école peut-elle mieux aider l'élève à apprendre à vivre, en tant qu'être humain, en tant que personne ?

Le second défi est lié aux grandes questions éthiques, d'éthique personnelle, citoyenne, sociale, économique, juridique, politique, écologique, internationale, des sciences et des techniques, concernant les questions dernières du sens de la vie, de la mort. Le modèle de Berlin-Brandebourg propose, à côté de la *Lebensgestaltung* orientée vers la psychologie, un élément d'éthique. Le mot ne semble pas faire difficulté pour notre sensibilité, celui de morale pouvant encore paraître grevé du fait de l'expression idéologiquement chargée d'ordre moral (on parle pourtant aussi, dans un sens positif, de morale laïque). Il y a en tout état de cause des questions éthiques. Quelle est

leur place à l'école, et spécialement au niveau du collège et du lycée ?

Le troisième défi est la pluralité des religions dans notre société. Il implique la nécessité de distinguer, dans notre société pluri-religieuse et par ailleurs laïque, entre la responsabilité de l'école et la responsabilité de ces religions elles-mêmes. La transmission de la foi ne relève manifestement pas à proprement parler de la responsabilité de l'école dans une société pluri-religieuse et laïque ; elle relève des différentes familles spirituelles ou religions, pour nous des Églises. La responsabilité de l'école publique, si elle n'évacue pas la réalité des religions au nom du laïcisme, ne peut être que – et doit être – la culture religieuse, celle-ci étant distinguée de la transmission de la foi. Dans le modèle de Berlin-Brandebourg, à côté de l'élément *Lebensgestaltung* et de l'élément éthique, il y a un troisième élément, la religion. Ce troisième élément est compris dans le sens de la culture religieuse. Ensemble, les trois donnent l'élément à trois volets désigné comme LER.

Le quatrième défi explique les débats actuels qui s'étendent de plus en plus à toute la République Fédérale Allemande. Le débat tient à la question : qui définit le contenu de ce volet religion – culture religieuse, et peut-il être défini sans les religions concernées ou doit-il être défini avec elles ? La demande des Églises en Allemagne, qui paraît normale et évidente, est que les religions soient parties prenantes de la définition du contenu de l'enseignement de culture religieuse. En fait, il me semble que cette demande, légitime, est riche d'une double question : qui forme les enseignants de culture religieuse, en fait inter-religieuse, et comment sont-ils formés ? Que peut être un enseignement de culture religieuse en l'absence croissante d'une socialisation religieuse des enfants et des jeunes, en l'absence donc d'une transmission effective de la foi, du fait de la désaffection religieuse d'un grand nombre de nos contemporains ? Faut-il alors qu'à l'école il y ait, à côté de l'enseignement de culture religieuse, un enseignement religieux confessionnel ou spécifique, ou celui-ci doit-il avoir sa place dans celui-là ? La question de l'enseignement religieux dans ce sens particulier étant un corollaire de l'enseignement de la culture religieuse,

elle se pose aussi dans le cadre de l'école laïque. Il est facile à comprendre que cette question comporte un enjeu considérable et que si elle n'était pas prise à bras-le-corps, clarifiée et menée à une solution satisfaisante, elle ferait de l'enseignement de culture religieuse un lieu permanent de conflits ou elle rendrait cet enseignement stérile, parce qu'abstrait, voire ennuyeux.

S'agissant des définitions, je me limiterai essentiellement à la seule définition de la culture religieuse. La définition de la transmission de la foi ne pose en effet pas de problème particulier si on entend par là l'initiation à la foi, initiation (mystagogie) centrée, dans l'espace chrétien, autour du baptême, de sa préparation et de la progression dans l'existence chrétienne, et ce par l'éducation chrétienne dans la famille (là où elle existe), la catéchèse liée à la vie de la communauté ecclésiale, sa prière (liturgie), son témoignage (martyrie) et son service (diaconie). La culture comporte toujours nécessairement des connaissances, de même la culture religieuse. Elle a par conséquent un contenu, une matière, qui relève de l'histoire des religions, avec des données de phénoménologie religieuse, de psychologie religieuse, de sociologie religieuse, etc. Il y a aussi un contenu proprement chrétien, ou juif, ou musulman (Bible, ou Coran, histoire de l'Église, de l'islam, doctrine, civilisation), ou autre (par ex. bouddhisme). Ce contenu s'enseigne. Mais avec cela on en reste au plan de la transmission du savoir, de l'instruction. On peut aussi dire qu'on en reste au plan de la science, mais on n'est pas au plan de la culture. La culture qui mérite ce nom implique une reprise réflexive et critique de la science, autrement dit du contenu ; c'est la substance ou la teneur qui fait qu'il n'y a pas seulement science mais culture. Les valeurs, les repères, la compréhension de la chose elle-même dont il y va, tiennent à la teneur, pas seulement au contenu. Le contenu est présupposé, il est indispensable, mais il n'est pas déjà de l'ordre de la culture au sens plein ou vrai. D'où l'interrogation : la culture religieuse, qui pose la question des réalités religieuses et pas seulement des représentations religieuses, la question des réalités signifiées par les représentations, est-elle possible à l'école ? Car les réalités religieuses sont des données der-

nières, ultimes, elles nous concernent de manière absolue (c'est cela la religion dans sa vérité). Un enseignant de culture religieuse, s'il fait vraiment de la culture religieuse, ne peut qu'être impliqué personnellement dans la culture religieuse et ne peut qu'essayer d'ouvrir l'élève aux réalités religieuses. La neutralité tant prisée dans le système éducatif est la mort, la négation de la culture religieuse (comme d'ailleurs de toute culture : on fait là le sacrifice de la culture, un véritable *sacrificium intellectus*).

Cela veut dire que d'une part la culture religieuse, c'est-à-dire interreligieuse, si elle est vraiment distincte de la transmission d'une foi particulière, si elle n'est par conséquent pas prosélyte dans un sens partisan, et si par ailleurs elle ne tombe pas dans un superficiel mélange religieux tel que défini couramment par le mot syncrétisme (mot auquel il vaudrait mieux préférer celui de confusionnisme), comporte une grande exigence au plan de la qualité d'être de l'enseignant : exigence non de reniement de sa foi personnelle mais de dépouillement, d'effacement devant les réalités religieuses elles-mêmes telles qu'elles apparaissent, pour les interpréter de telle sorte que chaque élève – et d'abord l'enseignant lui-même – puisse les intégrer à sa propre foi ou conception des choses, en pleine liberté et responsabilité.

D'autre part, la culture religieuse comme matière d'enseignement demande des personnalités exceptionnelles, des êtres d'écoute, de respect, de dialogue, c'est-à-dire renonçant à exercer un pouvoir avec la matière enseignée et l'objet de cette matière, des êtres donnés à leur matière et à l'objet de leur matière, s'effaçant devant ce dernier avec une qualité de silence qui fait naître les uns et les autres à leur liberté responsable. Il faut y insister. Un tel enseignement de culture religieuse est nécessairement dialogique, il se fait par le dialogue. Mais une culture religieuse ainsi entendue est-elle réellement possible, et est-il réaliste d'admettre qu'il se trouvera des êtres aptes à l'enseigner ?

Dans ce qui précède, il y a des questions, et il y a la question radicale de la possibilité même de l'enseignement de culture religieuse. Avant de parler des étapes à venir de la réflexion entreprise ici, de la méthode de travail, il faut évoquer deux points. D'abord, il est clairement apparu que

l'enseignement de culture religieuse dépasse l'instruction et relève de l'éducation. L'instruction concerne la tête bien pleine, l'éducation concerne (la tête bien faite) la culture, l'être humain par conséquent, celui qui peut avoir la tête bien pleine mais qui par-delà cela, ou plus fondamentalement, avec sa tête bien ou moins bien pleine, est – ou plutôt devient – ce que Ricœur appelle un « homme capable », capable d'être responsable. C'est bien cet homme qui est le but de l'éducation ; c'est cela véritablement un homme cultivé, parce que homme de jugement.

D'autre part, il est apparu aussi que la culture religieuse s'inscrit dans un contexte plus général, marqué d'un côté par l'apprentissage du vivre (évoqué par la *Lebensgestaltung*, formation humaine, personnelle), de l'autre côté par les questions d'éthique. Il faudra bien réfléchir à l'agencement entre les trois volets du LER (qui, en français, pourrait donner FER, ou PER) et éventuellement même à la pertinence de cette coordination. Je suis parti quant à moi de l'intérêt, de l'utilité de ce modèle. Mais nous parlons alors de manière spécifique du volet R, au sens de culture religieuse. Cette culture religieuse, et donc son enseignement, sont apparus comme nécessaires. Mais le nécessaire est-il possible ?

C'est là que nous avons à réfléchir à la foi chrétienne, mais la même chose vaut aussi pour la foi juive, la foi musulmane, et toute autre foi religieuse. La foi est-elle de nature à rendre le nécessaire possible, ou au contraire le rend-elle impossible ? Après ce que nous avons dit du contenu et puis de la teneur de la culture religieuse, c'est maintenant la question du style qui est posée. Cette question exige de la foi, de toute foi, de se demander si elle est à la hauteur du défi, c'est-à-dire si elle est foi ouverte, foi cultivée, foi vécue dans le dialogue avec d'autres fois et avec les différentes expressions de la culture (qu'on pourrait définir comme la civilisation pensée), et si elle est foi responsable, responsable vis-à-vis de son objet (ou sujet) – disant Dieu se révélant – et responsable également vis-à-vis des autres, de la société toute entière, au milieu de laquelle la foi est placée. La question peut être formulée ainsi : la foi est-elle intégrative, c'est-à-dire contribue-t-elle à intégrer les uns et les autres, les croyants de cette foi-là et les autres, croyants et non-croyants, dans la même

société humaine pluri-religieuse et laïque, et la foi est-elle thérapeutique, c'est-à-dire guérit-elle les maladies, les perversions de la foi, de la propre foi et de la foi (ou non-foi) des autres ? La question ainsi posée est celle de la vérité de la foi chrétienne comme de toute foi religieuse : est-elle intégrative et thérapeutique dans le sens esquissé ?

Ces deux points précisés, qui resteront toujours fondamentaux dans toute réflexion ultérieure, je noterai les trois étapes de la réflexion sur le sujet abordé, sans ordre de priorité et sans prétention d'exhaustivité. D'abord, suivre attentivement le débat en Allemagne sur le LER et voir ce que nous pouvons, positivement et négativement, en retirer pour nous-mêmes, et soumettre cela à la réflexion de toutes les parties concernées et à tous les niveaux, au plan régional et, si possible également, au plan national. Ensuite, réfléchir à la question du rapport à prévoir, à l'intérieur de l'enseignement de culture religieuse, entre ce qui est spécifique à une religion donnée d'un côté et la culture religieuse (= interreligieuse) de l'autre côté. Faut-il qu'il y ait un enseignement confessionnel en complément à l'enseignement de culture religieuse, et l'école doit-elle libérer un créneau pour cela, en prenant les religions en présence sur un plan d'égalité ? Faut-il par conséquent qu'il y ait des regroupements par religions données d'une part, un enseignement interreligieux commun à tous les élèves d'autre part ? Enfin, réfléchir avec les Facultés de théologie et les Instituts des religions (judaïsme, islam, bouddhisme) etc.), en collaboration avec le judaïsme, les différentes Églises, l'islam, etc., à la question de la formation des maîtres de l'enseignement de la culture religieuse, et également de l'enseignement religieux confessionnel, dans sa différence par rapport à la catéchèse proprement dite.

Gérard SIEGWALT