

Université de Montréal

**L'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux  
en milieu scolaire catholique : enjeux et perspectives  
théologiques.**

*Analyse praxéologique de la prise en compte de la diversité religieuse dans deux collèges catholiques: Saint-Viateur de Ouagadougou (Burkina Faso) et Bourget de Rigaud (Québec).*

Par Lindbergh MONDÉSIR

Institut d'études religieuses  
Faculté des Arts et des Sciences

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph. D.  
En théologie pratique

Janvier 2019

© Lindbergh MONDÉSIR, 2019

Université de Montréal

Institut d'études religieuses  
Faculté des Arts et des Sciences

Cette thèse intitulée

**L'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique :  
enjeux et perspectives théologiques.**

*Analyse praxéologique de la prise en compte de la diversité religieuse dans deux collèges  
catholiques: Saint-Viateur de Ouagadougou (Burkina Faso) et Bourget de Rigaud  
(Québec).*

Présentée par

Lindbergh Mondésir

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

M. Ignace Ndongala Maduku

Président-rapporteur

M. Jean-Marc Charron

Directeur de recherche

M. Claude Auger

Codirecteur de recherche

M. Bruno Demers

Membre du jury

M. Jean-Philippe Perreault

Examineur externe

M. Fabrice Blée

Examineur externe

## Résumé

Les écoles catholiques sont ordonnées à l'éducation chrétienne des jeunes, chrétiens ou non, qui leur sont confiés. En accueillant des élèves de toutes les confessions ou traditions religieuses, elles s'ouvrent en même temps à la diversité culturelle et religieuse. En tenant compte de celle-ci dans leur offre éducative, elles la valorisent. Cette valorisation signifie l'acceptation du pluralisme religieux en son sein. Comment ce fait est-il considéré dans l'éducation chrétienne des jeunes que donnent les collèges Bourget de Rigaud et Saint-Viateur de Ouagadougou ? Quels sont les enjeux et les perspectives théologiques d'une telle considération ? Puisque ces deux établissements appartiennent à la Congrégation des Clercs de Saint-Viateur, elles ont en plus des missions assignées à toute école celle d'évangéliser, donc d'annoncer Jésus Christ et son évangile, pour humaniser et donner du sens à l'existence humaine, pour faire naître de nouveaux chrétiens et susciter avec eux une communauté où la foi est vécue, approfondie et célébrée. Mais, dans un contexte de pluralisme religieux, comment évangéliser sans porter atteinte à la foi d'autrui ? Comment éduquer chrétiennement des jeunes non chrétiens et non croyants ? Quelle approche théologique adopter afin d'éduquer les jeunes en tenant compte du pluralisme religieux ? À la fin de cette étude, menée en suivant la démarche de la praxéologie pastorale, nous apportons des réponses à ces questions tout en proposant comme nouvelle façon d'évangéliser dans un tel contexte une approche éducative dite d'éducation des jeunes au pluralisme religieux.

**Mots-clés** : école catholique, éducation chrétienne, diversité religieuse, pluralisme religieux, dialogue interreligieux, œcuménisme, altérité, communion-dans-la-différence, projet éducatif, pastorale intégrative.

## **Abstract**

Catholic schools are ordained to the Christian education of young Christians or non-Christians entrusted to them. By welcoming students of all faiths or religious traditions, they are at the same time open to cultural and religious diversity. By taking this into account in their educational offer, they enhance its value. This enhancement means the acceptance of religious pluralism within it. How is this fact considered in the Christian education of young people given by the Colleges of Bourget of Rigaud and Saint-Viator of Ouagadougou? What are the challenges and the theological perspectives of such a consideration? Since these two establishments belong to the Congregation of the Clerics of St. Viator, they also have missions assigned to every school: to evangelize, that is, to proclaim Jesus Christ and his Gospel, to humanize and give meaning to human existence, to bring new Christians into being and to foster with them a community where faith is lived, deepened and celebrated. But, in a context of religious pluralism, how can we evangelize without damaging the faith of others? What educational approach should be adopted to educate young people considering religious pluralism? How to educate young people of different religious and non-religious traditions in a Christian way? What theological approach is preferred in such an undertaking? At the end of this inductive research, carried out following the approach of pastoral praxeology, we provide answers to these questions while proposing as a new way of evangelizing in such a context an educational approach called the education of young people to religious pluralism.

**Keywords:** catholic school, Christian education, religious diversity, religious pluralism, new evangelization, interreligious dialogue, ecumenism, otherness, communion-in-difference, educational project, integrative ministry.

## Table des matières

Résumé.....	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Liste des tableaux.....	13
Liste des figures .....	14
Liste des sigles .....	15
Liste des abréviations.....	17
Dédicace.....	18
Remerciements.....	19
Introduction générale .....	1
I. La problématique .....	1
II. État de la question .....	3
III. Objectifs.....	6
IV. Question de recherche.....	7
V. Résultats attendus.....	7
VI. Démarche méthodologique.....	7
VII. Organisation du travail .....	8
1. Prolégomènes : précisions conceptuelles et méthodes.....	9
Introduction.....	9
1.1. Précisions conceptuelles .....	9
1.1.1. Pluralisme religieux, diversité religieuse .....	10
1.1.2. Communion-dans-la-différence .....	11
1.1.3. Évangélisation, mission évangélicatrice .....	12
1.1.4. École catholique et jeunes.....	14
1.1.5. Congrégation des Clercs de Saint-Viateur .....	16
1.2. Questions de méthodes et de méthodologie.....	21

1.2.1. Observation participante .....	25
1.2.2. Le choix des acteurs pris en compte .....	26
1.2.3. Description des acteurs concernés .....	27
1.2.4. Validité par triangulation .....	31
1.3. Stratégies méthodologiques .....	32
1.3.1. Choix du corpus .....	32
1.3.2. Cueillette des données.....	32
1.3.3. Analyse des données d’entrevues .....	34
1.3.4. Séquence de réalisation de la recherche.....	35
Conclusion .....	36
2. Les différents contextes des deux collèges .....	37
Introduction.....	37
2.1. Le cadre contextuel du Collège Saint-Viateur de Ouagadougou.....	37
2.1.1. Contexte géographique .....	37
2.1.2. Socio-démographique .....	39
2.1.3. Socioéconomique.....	39
2.1.4. Socio-culturel.....	40
2.1.5. Contexte socioreligieux.....	43
2.2. Présentation générale du Collège Saint-Viateur .....	45
2.2.1. Un collège dirigé par les Clercs de Saint-Viateur.....	46
2.2.2. Le Collège Saint-Viateur dans l’univers scolaire catholique.....	47
2.2.3. Le projet éducatif du Collège Saint-Viateur .....	48
2.3. Le cadre contextuel du Collège Bourget de Rigaud .....	50
2.3.1. Situation socio-historique du Québec .....	50
2.3.2. Contexte socio-économique.....	52
2.3.3. Contexte socioreligieux.....	53
2.4. Présentation générale du Collège Bourget de Rigaud.....	54
2.4.1. Le Collège Bourget dans l’univers des écoles privées et confessionnelles .....	55
2.4.2. Projet éducatif du Collège Bourget.....	57
Conclusion .....	58

3. Le pluralisme religieux aux Collèges Bourget et Saint-Viateur .....	59
Introduction.....	59
3.1. Le pluralisme religieux au Burkina Faso et au Québec .....	61
3.1.1. Le pluralisme religieux au Burkina Faso .....	61
3.1.2. Le pluralisme religieux au Québec .....	63
3.2. Le pluralisme religieux au sein du Collège Bourget de Rigaud .....	65
3.2.1. La diversité religieuse au sein du Collège Bourget de Rigaud .....	65
3.2.2. La vision théologique.....	68
3.2.3. La mission d'évangélisation.....	71
3.2.4. Observation d'une activité pastorale.....	73
3.2.5. Données dégagées du journal de bord.....	75
3.3. Le pluralisme religieux au Collège Saint-Viateur .....	76
3.3.1. La diversité religieuse .....	77
3.3.2. La conception théologique.....	80
3.3.3. Mission d'évangélisation .....	83
3.3.4. Observation d'une activité pastorale au Collège Saint-Viateur .....	86
3.3.5. Données dégagées du journal de bord du directeur de la pastorale .....	87
3.3.6. Convergences et spécificités .....	90
3.4. Analyse des données recueillies.....	92
3.4.1. Le pluralisme religieux dans les deux Collèges.....	93
3.4.2. La vision théologique.....	99
3.4.3. La mission évangélisatrice .....	102
3.4.4. Comment se fait la prise en compte de la diversité religieuse ? .....	105
3.4.5. Différents sens explicites et cachés dégagés de la pratique observée.....	107
3.4.6. Points forts et faibles de la gestion de la diversité religieuse.....	108
3.4.7. Défis identifiés par rapport au pluralisme religieux.....	110
Conclusion .....	112
4. La problématique de l'éducation au pluralisme religieux dans la littérature des sciences humaines .....	116
Introduction.....	116

4.1. L'éducation au pluralisme religieux dans la littérature humaniste et théologique .....	119
4.1.1. Prise en compte de la diversité religieuse en éducation des jeunes .....	120
4.1.2. Quelques approches éducatives particulières.....	124
4.1.3. Limites de ces approches éducatives .....	132
4.2. La mission d'évangélisation dans l'école catholique.....	134
4.2.1. L'ouverture à tous de l'école catholique en question .....	135
4.2.2. Défis de la diversité religieuse pour l'évangélisation à l'école catholique.....	139
Conclusion .....	141
5. Éléments essentiels d'une théologie du pluralisme religieux .....	142
Introduction.....	142
5.1. Théologie des religions et théologie du pluralisme religieux .....	143
5.1.1. Qu'est-ce que la théologie des religions ? .....	143
5.1.2. Théologie chrétienne des religions ?.....	146
5.1.3. Évolution de la théologie des religions .....	147
5.1.4. Principaux paradigmes en théologie chrétienne des religions .....	154
5.2. Théologie du pluralisme religieux .....	156
5.2.1. Le concept de pluralisme religieux .....	156
5.2.2. Le concept de théologie chrétienne du pluralisme religieux.....	159
5.3. Quelle christologie pour la théologie chrétienne du pluralisme religieux ? .....	164
5.3.1. L'unicité et l'universalité de la médiation de Jésus-Christ .....	164
5.3.2. Jésus-Christ sauveur dans les religions non chrétiennes.....	167
5.4. Les défis christologiques et le dialogue interreligieux .....	169
5.4.1. Le dialogue interreligieux .....	169
5.4.2. Le scandale de l'Incarnation comme base du dialogue interreligieux .....	172
5.4.3. Le Jésus crucifié et ressuscité, l'avenir du dialogue interreligieux.....	173
Conclusion .....	175
6. Une théologie du dépassement des différences .....	176
Introduction.....	176
6.1. L'altérité, un autre comme soi .....	176
6.1.1. L'autre, comme incarnation du visage de l'Autre.....	177



6.1.2. Accueil de l'autre dans sa différence comme un don .....	179
6.2. Transcender les différences pour la communion fraternelle.....	181
6.2.1. L'union dans la différence avec le Christ, moyen efficace pour dépasser les différences.....	181
6.2.2. Étude exégétique de Ga 3, 28.....	183
6.2.3. Contenu et portée théologique de Ga 3, 28 .....	188
Conclusion .....	194
7. Réélaboration : nouvelle manière d'évangéliser en contexte scolaire catholique .....	196
Introduction.....	196
7.1. Mission d'évangélisation ou de nouvelle évangélisation.....	196
7.1.1. De la mission à la mission d'évangélisation .....	197
7.1.2. Le développement de la mission à partir de Rome .....	203
7.1.3. L'évangélisation en Afrique.....	206
7.1.4. La mission en Amérique, le Nouveau Monde.....	215
7.2. Changement de conception missionnaire.....	217
7.2.1. De la mission à la nouvelle évangélisation .....	218
7.2.2. Le tournant missionnaire : réponse de l'Église du Québec.....	223
7.2.3. Nécessité de nouvelle évangélisation au Burkina Faso, en Afrique Noire ? .....	225
7.2.4. Ouverture aux besoins de toute l'Église .....	226
7.2.5. Implication de tous les chrétiens.....	227
7.2.6. Nouvelle évangélisation et révolution des cultures .....	228
7.3. Place de l'école dans la mission évangélisatrice.....	230
7.3.1. Le dialogue interreligieux, comme évangélisation .....	231
7.3.2. L'école comme lieu privilégié de l'activité évangélisatrice .....	238
7.3.3. Ouverture de la communauté éducative catholique .....	240
7.3.4. Projet éducatif de l'école catholique.....	240
Conclusion .....	244
8. Épistémologie de l'éducation au pluralisme religieux.....	245
Introduction.....	245
8.1. Considérations épistémologiques.....	246

8.1.1. Le pluralisme épistémologique .....	246
8.1.2. Le relativisme épistémologique .....	249
8.1.3. Le pragmatisme religieux.....	253
8.1.4. Le syncrétisme religieux .....	256
8.1.5. Le dogmatisme exclusif et le fanatisme .....	259
8.1.6. Situation épistémologique : pluralisme religieux inclusif.....	261
8.2. Approche de l'éducation au pluralisme religieux .....	263
8.2.1. L'éducation au pluralisme religieux, une éducation chrétienne .....	264
8.2.2. Nature de l'éducation au pluralisme religieux .....	266
8.2.3. Fondements philosophique, anthropologique et théologique de l'éducation au pluralisme religieux .....	268
8.3. Conditionnalités de l'éducation au pluralisme religieux .....	275
8.3.1. Ordre cognitif.....	275
8.3.2. Ordre affectif.....	276
8.3.3. Ordre organisationnel.....	276
8.3.4. Ordre conatif.....	277
8.3.5. Ordre situationnel.....	278
Conclusion .....	282
9. L'éducation au pluralisme religieux comme façon nouvelle d'évangéliser .....	283
9.1. Orientation 1 : Affirmer clairement l'identité chrétienne catholique au Collège Bourget .....	284
9.2. Orientation 2 : Offrir un projet éducatif inclusif prenant en compte tant les croyants que les incroyants .....	285
9.2.1. La mise en interrelation .....	286
9.2.2. L'accueil de la différence.....	287
9.2.3. La compréhension mutuelle.....	289
9.2.4. L'esprit critique.....	290
9.2.5. La coopération intellectuelle ou interreligieuse .....	291
9.2.6. L'ouverture d'esprit .....	293

9.3. Orientation 3 : Promouvoir le dialogue interreligieux comme forme de nouvelle évangélisation .....	295
9.3.1. Le dialogue de vie.....	298
9.3.2. Le dialogue d'action .....	298
9.3.3. Le dialogue sous la forme de partage d'expérience religieuse .....	303
9.3.4. Le dialogue théologique.....	305
9.4. Orientation 4 : Insister sur le témoignage des acteurs et actrices de l'éducation au pluralisme religieux .....	316
9.5. Orientation 5 : Rechercher la cohérence éthique des éducateurs et de l'institution scolaire .....	319
Conclusion .....	322
10. Une pastorale intégrative axée sur la communion dans la différence.....	323
Introduction.....	323
10.1. Une communauté éducative, témoin de la communion-dans-la-différence.....	324
10.2. Instauration d'un esprit de communion, comme union dans la différence .....	326
10.3. Une pédagogie du dépassement des différences .....	327
10.4. L'arbre à palabre, démarche de dialogue en vue de la communion dans la différence .....	330
10.4.1. L'arbre à palabre comme valeur culturelle .....	332
10.4.2. Éthique et principes de l'arbre à palabre.....	333
10.5. Dispositions structurelles favorables à l'intégration de tous .....	334
10.5.1. Un repas fraternel.....	336
10.5.2. La célébration interreligieuse ou œcuménique de la Parole .....	336
10.5.3. Des temps de célébration trans-religieuse.....	338
10.5.4. La prière interreligieuse, l'âme du dialogue interreligieux.....	339
10.5.5. En vue de la connaissance et de la reconnaissance mutuelle au sein de la communauté éducative.....	342
10.5.6. Intégration des parents d'élèves dans le projet de l'animation pastorale.....	346
10.5.7. Une école-communauté, signe de l'unité dans la pluralité .....	346
10.6. Création d'un observatoire du comportement religieux interne (O.C.R.I.).....	348

10.7. Plan d'action en vue de l'éducation au pluralisme religieux .....	349
Conclusion .....	355
11. Prospective : L'avenir de l'éducation au pluralisme religieux comme nouvelle façon d'évangéliser .....	356
Introduction.....	356
11.1. Une communauté éducative micro-règne de Dieu.....	357
11.1.1. Dispositions et normes pour une école micro-règne ouverte à tous .....	359
11.1.2. Un micro-règne favorable à une approche éducative inclusive .....	360
11.1.3. Une communauté éducative modèle d'une éducation transformatrice .....	361
11.2. Des jeunes préparés au dialogue interreligieux et à la promotion de l'harmonie dans la différence .....	363
11.2.1. Préparés au dialogue interreligieux.....	364
11.2.2. Des artisans de la communion dans la différence.....	366
11.3. Une animation pastorale transformatrice .....	367
11.3.1. Acteurs et actrices renouvelés de l'évangélisation nouvelle.....	368
11.3.2. Une mission d'évangélisation centrée sur l'humain authentique .....	368
11.3.3. La prise en compte du pluralisme religieux dans la catéchèse à l'école.....	370
11.3.4. La préoccupation de l'unité du genre humain.....	371
11.3.5. Des célébrations de la foi selon l'esprit de l'éducation au pluralisme religieux	372
11.3.6. La promotion des valeurs communes .....	373
11.3.7. Des initiatives pastorales intégratives.....	374
Conclusion .....	376
Conclusion générale.....	378
Bibliographie.....	386
Annexe 1 : Formulaire d'information et consentement .....	408
Annexe 2 : Questionnaire d'entrevue .....	410

## Liste des tableaux

<i>Tableau I. La diversité religieuse au CB (2010-2017)</i> .....	94
<i>Tableau II. La diversité religieuse au SVO (2010-2017)</i> .....	95

## Liste des figures

Figure 1.	État de la diversité religieuse au Collège Bourget de 2010 à 2017 .....	944
Figure 2.	État de la diversité religieuse au Collège Saint-Viateur de 2010-2017 .....	955
Figure 3.	Représentation de l'offre éducative au Collège Bourget .....	113
Figure 4.	Représentation de l'offre éducative au Collège Saint-Viateur .....	114
Figure 5.	Représentation de la diversité religieuse en contexte d'éducation catholique ....	379
Figure 6.	Représentation de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux .....	381

## Liste des sigles

AG : *Ad Gentes*

AM : *Africae Munus*

Bac A, C, D : Baccalauréat A (littéraire), C (sciences - Mathématiques) et D (sciences- biologie)

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

BF : Burkina Faso (Pays des Hommes intègres)

CBR : Collège Bourget de Rigaud

CEC : Congrégation pour l'éducation catholique

CEETUM : Centre d'Études Ethniques des Universités Montréalaises

CELAM : Conférence Épiscopale Latino-américaine

CEP : Certificat d'études primaires

CJC : Code de droit canonique

CNEC : Commission Épiscopale pour l'Enseignement Catholique

CR : Cours de religions

CSV : Clercs de Saint-Viateur

DA: Dialogue et Annonce

DDEC : Direction diocésaine de l'Enseignement Catholique

DH : *Dignitatis Humanae*

DM: Dialogue et Mission

EA : *Ecclesia in Africa*

EC : Éducation civique

ECR : Éthique et Culture Religieuse (Programme de)

EG : *Evangelii Gaudium*

EIGS : État islamique dans le Grand Sahara

ÉLoQ : Établissement Louis-Querbes

EN : *Evangelii Nuntiandi*

EPT : Éducation pour tous

FEEP : Fédération des Établissements d'Enseignement Privés

GB : Groupe Biblique

GEMP : Groupe d'Écoute et de Méditation de la Parole de Dieu

GS : *Gaudium et Spes*  
GSIM : Groupe de soutien à l'islam et aux Musulmans  
GSSV : Groupe Scolaire Saint-Viateur  
ICMR : Instruction Civique Morale et Religieuse  
JDJ: Journées Diocésaines de la Jeunesse  
JEC : Jeunesse Étudiante Catholique  
LG : *Lumen Gentium*  
LS : *Laudato Si*  
MEJ : Mouvement Eucharistique des Jeunes  
NA : *Nostra Aetate*  
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique  
OCRI : Observatoire du Comportement Religieux Interne  
OMD : Objectifs du millénaire pour le développement  
PÉNEC-BF : Projet éducatif national de l'Enseignement Catholique - Burkina Faso  
PIB : Produit intérieur brut  
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement  
PP : *Populorum Progresio*  
PT : *Pacem in Terris*  
RH: *Redemptor Hominis*  
RM : *Redemptoris Missio*  
RTA : Religions Traditionnelles Africaines  
SNEC : Secrétariat National de l'Enseignement Catholique  
SPV : Service de Préparation à la Vie  
SVAC : Semaine Viatourienne des Arts et de la Culture  
SVO : Collège Saint-Viateur de Ouagadougou  
UÉÉMB : Union des Élèves et Étudiants Musulmans du Burkina  
UNESC : Union Nationale des Établissements Secondaires Catholiques  
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture  
UR : *Unitatis Redintegratio*



## Liste des abréviations

Ac : Actes des Apôtres

Art. : Article

Co : Corinthiens (Lettre de saint Paul aux)

Col : Colossiens (Lettre de saint Paul aux)

Dt : Deutéronome (Livre du)

Éph : Éphésiens (Lettre de saint Paul)

Etc. : Et cætera

Ga : Galates (Lettre de saint Paul aux)

Gn : Genèse (Livre de la)

Ibid. : Ibidem (au même endroit)

Id. : Idem (même auteur)

Jc : Jacques (Lettre de)

Jn : Jean (Évangile selon)

Lc : Luc (Évangile selon)

Lv : Lévitique (Livre du ou Le Lévitique)

Mc : Marc (Évangile selon)

Mt : Matthieu (Évangile selon)

Nb : Nombres (Livre des)

n° : Numéro ; n<sup>os</sup> : Numéros

Op. Cit. : Opus citatum (ouvrage cité)

p. : Page ; pp : Pages

Pdf : Portable document format (Document en format portable)

Ph : Philippiens (Lettre de saint Paul aux)

Phil : Philémon (Lettre de saint Paul à)

Ps : Psaume

Qc : Québec

Rm : Romains (Lettre de saint Paul aux)

v. : Verset

## Dédicace

*Je dédie cet ouvrage*

*à mes parents qui m'ont accueilli avec joie comme une bénédiction divine dans la famille,  
respecté dans mes choix différents des leurs et toujours encouragé à aller plus loin;*

*à tous les Clercs de Saint-Viateur qui, à travers le monde, se vouent de cœur et d'âme à  
l'éducation chrétienne des jeunes;*

*aux éducatrices et éducateurs passionnés qui, chaque jour, prêtent volontiers leurs épaules  
aux jeunes afin que, debout là-dessus, ils puissent accéder aux fruits de la connaissance et  
atteindre leur plein épanouissement;*

*à tous mes anciens collaborateurs catholiques, protestants, musulmans et adeptes des RTA  
qui, pendant des années, ont œuvré avec moi, dans le respect de nos différences, en vue de la  
réalisation de l'œuvre éducative au Groupe Scolaire Saint-Viateur de Ouagadougou;*

*enfin, à toutes les personnes qui transcendent à tout instant leurs différences culturelles,  
sociales et religieuses afin de coopérer en vue de la promotion de l'humain véritable en  
chaque homme et en chaque femme.*

## Remerciements

Cette recherche théologique n'aurait pas pu aboutir sans la volonté de Celui qui est l'Auteur de ce bel univers, le Créateur du monde visible et invisible, le Bien suprême, le Père aimant révélé par Jésus-Christ. À Lui l'honneur, la gloire et l'action de grâce.

Elle n'aurait pas pu se concrétiser sans la direction éclairée et respectueuse de mon directeur de thèse, en l'occurrence le Professeur Jean-Marc CHARRON.

Elle n'aurait pas reçu le sceau canonique du Collège universitaire dominicain (Ottawa) sans la codirection appuyée du Prof. Claude AUGER.

Elle n'aurait pas eu la qualité, je crois qu'elle a, sans les conseils judicieux de Prof. Ignace M. NDONGALA.

Elle n'aurait pas eu de socle solide pour sa construction sans la collaboration des acteurs et actrices interviewés ou observés au Collège Bourget de Rigaud et au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou.

Elle serait restée une idée sans l'appui total et indéfectible des Clercs de Saint-Viateur, ma famille religieuse.

Elle aurait mis plus de temps à prendre forme sans le soutien et les encouragements tant des professeurs et du personnel de l'IER que des responsables et des membres du GTAS.

Elle n'aurait pas reçu le sceau universitaire, si les membres du jury qui ont pris le temps de la lire et de nous faire de précieuses suggestions pour la peaufiner ne l'avaient pas reçue comme un ouvrage scientifique.

À chacun et chacune, nous adressons nos remerciements les plus sincères.

## **Introduction générale**

L'éducation des jeunes au pluralisme religieux qui se fait dans deux collèges privés catholiques à savoir le Collège Saint-Viateur de Ouagadougou (Burkina Faso) et le Collège Bourget de Rigaud (Canada) constitue l'objet de notre recherche. Quoique situées dans deux contextes géographiques, sociaux et culturels différents, ces deux institutions ont en commun leur identité confessionnelle et leur projet éducatif, puisqu'ils sont deux écoles catholiques dirigées par la Congrégation des Clercs de Saint-Viateur, un institut religieux qui est voué à l'éducation chrétienne des jeunes dans une quinzaine de pays en Afrique, en Amérique, en Asie et en Europe.

Ces deux écoles secondaires catholiques qui ouvrent leurs portes aux jeunes de 11 à 20 ans sans distinction de cultures ni de religions accueillent tant des jeunes chrétiens catholiques que des adeptes d'autres religions, ainsi que des non-croyants qui désirent recevoir l'éducation catholique. De ce fait, elles constituent des communautés éducatives caractérisées par les diversités religieuse et culturelle. Cependant, fidèles à leur caractère catholique, elles possèdent leur service de pastorale pour s'occuper de l'animation chrétienne des jeunes. En effet, comme écoles catholiques, elles sont des lieux privilégiés où l'Église catholique réalise sa mission d'évangélisation auprès des jeunes. Elles sont aussi par définition des lieux de culture, de civilisation d'amour et de paix, de formation des futurs bâtisseurs d'une société plus juste et plus fraternelle (CEC, 2013, n° 78).

### **I. La problématique**

En accueillant des jeunes sans considérations particulières de leur appartenance religieuse, ces deux collèges sont aussi marqués par le pluralisme tant culturel que religieux. Dans un tel climat se pose le problème de la réalisation de la mission d'évangélisation à travers l'éducation chrétienne sans faire de compromis et dans le respect des libertés de conscience et de religion des jeunes non catholiques.

Face à ce problème s'opposent plusieurs positions; d'abord celle de l'ouverture universelle selon laquelle l'école qui se veut catholique a l'obligation de considérer avec égard

les jeunes de toutes traditions ou confessions religieuses et, de ce fait, de leur reconnaître le droit d'approfondir leur foi et de la faire connaître à la communauté éducative (Goldburg, 2010). À l'opposé de cette position se dresse celle selon laquelle l'école catholique est avant tout confessionnelle (Bruguès, 2009), donc destinée à faire connaître Jésus-Christ et son évangile; les parents et les jeunes, quelle que soit leur religion ou confession religieuse, l'ont choisie parce qu'ils veulent une éducation catholique en toute connaissance de cause; par conséquent, elle n'a pas l'obligation de tenir compte de la diversité religieuse de ses effectifs dans son animation pastorale ou dans son projet éducatif (Moog, 2012). Entre ces deux positions se situe une troisième selon laquelle l'école catholique qui accueille des jeunes de cultures et religions différentes doit se contenter d'éduquer sans aucune référence à la religion, donc d'être un cadre éducatif sécularisé qui donne une éducation neutre (Longeaux, 2005). Enfin, une quatrième position soutient que l'école catholique doit se constituer en une communauté à l'image du Royaume de Dieu où chacun a sa place, s'épanouit au sens de se réaliser sur le plan physique, intellectuel, spirituel et social. Cette position veut que les différences religieuses soient considérées comme une richesse dans l'éducation chrétienne des jeunes et que ceux-ci soient éduqués à reconnaître la foi des autres, à la respecter et à collaborer avec d'autres croyants ou incroyants pour la réalisation du bien commun (CEC, 2013).

De cette dernière position jaillit la question suivante : comment assurer l'éducation chrétienne des jeunes tout en tenant compte de leurs différences religieuses et selon quelle théologie ? Et comme le fait de considérer la diversité religieuse signifie accueillir le pluralisme religieux, se pose aussi une autre question : comment éduquer au pluralisme religieux sans manquer à sa mission *d'évangéliser Jésus-Christ*, c'est-à-dire l'annoncer à tous comme Évangile de salut ?

Notre intérêt pour la problématique de la prise en compte de la diversité religieuse dans l'éducation chrétienne des jeunes dans ces collèges catholiques découle d'une expérience de douze années en milieu scolaire catholique au Burkina Faso, ce pays aux multiples cultures et religions. En effet, appelé à travailler au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou, nous devions composer avec des jeunes croyants militants issus du christianisme et de l'islam. Ce climat de diversité religieuse nous inspira des mesures pastorales pour créer des liens entre ces croyants

et pour les mettre en situation de dialogue interreligieux. Devenu par la suite directeur de cette institution, nous avons pris des dispositions pour développer un esprit de famille chez les membres de la communauté éducative, un esprit qui transcende toutes les frontières culturelles, religieuses et sociales.

D'autre part, comme acteur de premier plan, nous avons été témoin des changements opérés dans l'organisation du Collège Bourget de Rigaud au cours de ces dernières années, notamment depuis l'entrée en vigueur du programme Éthique et culture religieuse dans les établissements scolaires du Québec, afin de favoriser une éducation des jeunes adaptée au pluralisme qui caractérise de plus en plus la société québécoise. Tout cela nous a fait prendre conscience de la nécessité d'approfondir notre compréhension de la diversité religieuse et de faire des recherches poussées sur l'éducation au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique.

C'est donc un intérêt que nous portons comme praticien et éducateur chrétien qui sera sans doute appelé à travailler en milieu scolaire catholique. Nous le portons aussi comme membre de la congrégation des Clercs de Saint-Viateur, préoccupé par la qualité de l'éducation chrétienne que nous proposons aux jeunes de diverses appartenances religieuses dans les collèges viatoriens. Enfin, nous le portons comme théologien soucieux de développer une approche éducative chrétienne qui tienne compte du pluralisme religieux. Cette recherche nous paraît d'autant plus nécessaire que l'école catholique se veut non seulement un lieu privilégié de la nouvelle évangélisation, mais aussi d'éducation intégrale, un cadre culturel où se fait l'apprentissage d'un dialogue interculturel, interreligieux susceptible de favoriser le vivre ensemble pacifique dans la société.

## **II. État de la question**

L'UNESCO s'est préoccupée dès le début des années 1990 de la nécessité d'éduquer à la diversité religieuse et culturelle. L'Union européenne a emboîté le pas en 2007 en proposant un programme d'éducation interculturelle avec mention spéciale en faveur de l'intégration de la dimension religieuse dans cette approche éducative. Le Québec, animé de la volonté d'éduquer sa jeunesse en tenant compte des réalités du pluralisme culturel et religieux, a adopté en 2007

le programme Éthique et culture religieuse dont l'application s'étend depuis 2008 à toutes les écoles publiques comme privées fonctionnant sur toute l'étendue du territoire québécois. A contrario, la Province de Terre-Neuve a plutôt privilégié un programme interconfessionnel, négocié entre le gouvernement et tous les acteurs religieux et éducateurs, qui est en application dans les écoles. Pendant ce temps, au Burkina Faso, on met l'accent sur l'éducation civique conformément au caractère laïc de cette République; en Angleterre et au Pays de Galles, on parle de l'éducation religieuse dans les écoles publiques et une éducation religieuse confessionnelle dans les écoles privées, notamment catholiques.

Parmi les chercheurs qui ont étudié le sujet sous un angle sociologique, on cite souvent Robert Jackson qui, depuis 1984, travaille sur le pluralisme religieux dans les écoles publiques d'Angleterre; au Québec, Micheline Milot, Mireille Estivalèzes, Solange Lefebvre, Stéphanie Tremblay, pour ne citer que celles-là, ont notamment publié sur l'application du programme Éthique et culture religieuse. Aux États-Unis où l'on a choisi l'exclusion de tout enseignement religieux dans les écoles publiques, Diane L. Moore fait partie des auteurs qui plaident en faveur de l'introduction d'un cours de culture religieuse dans le curriculum scolaire. Par ailleurs, sont également connus les travaux du philosophe Georges Leroux sur le pluralisme en milieu scolaire québécois.

Bien que ces institutions et auteurs ont fait des publications sur la problématique en question, leur approche éducative reste laïque ou séculière. Des études menées sur le pluralisme religieux en milieu scolaire catholique ne foisonnent pas. On connaît les ouvrages d'Adrian Gellert (2010), un spécialiste de l'éducation religieuse catholique, et les publications de la commission pontificale pour l'Éducation catholique, surtout celle de 2013 portant sur l'éducation au dialogue interculturel et celle de 2014 sur la passion d'éduquer aujourd'hui pour demain dans les écoles catholiques. Partant des documents conciliaires, surtout de *Gravissimum Educationis*, leurs publications reprennent substantiellement les grandes lignes du magistère de l'Église sur l'éducation et l'actualisent ou appellent à considérer les nouvelles réalités actuelles comme le pluralisme religieux et culturel qui caractérisent de plus en plus les communautés éducatives catholiques à travers le monde.

D'autre part, notre réflexion théologique reprend de façon critique les idées principales de la théologie chrétienne du pluralisme religieux élaborée par Jacques Dupuis (1997; 2002), celles du dialogue interreligieux soutenues par Claude Geffré (2010; 2012) et celles d'une théologie interreligieuse développée par Perry Schmidt-Leukel (2017). Nous le faisons tout en tenant compte des publications sur *Nostra Aetate*, le document référentiel du Concile Vatican II sur les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes et sur le dialogue interreligieux.

Le pluralisme religieux interroge la poursuite ou non de la mission d'évangélisation. Afin d'éclairer notre point de vue sur la mission, dans le contexte de pluralisme religieux et culturel, nous invoquons les publications des papes Jean-Paul II et François ainsi que du théologien Jean-Marc Barreau (2014) sur la nouvelle évangélisation, celles de Henning Wrogemann (2016) sur la théologie des missions et la théologie interculturelle, celles de Léonard K. Santedi (2005), Mathias Sié Kam (2011) et d'autres auteurs qui négocient au quotidien avec les confessions chrétiennes, les religions traditionnelles africaines (RTA), l'islam et d'autres traditions religieuses, ainsi que l'apport des praticiens qui explorent la voie du dialogue interreligieux dans le processus de la nouvelle évangélisation. Bien entendu, nous n'ignorons pas les principaux écrits du magistère de l'Église catholique sur l'activité missionnaire et la nouvelle évangélisation. Aussi passons-nous en revue des textes de référence comme *Ad Gentes* de Vatican II, *Evangelii Nuntiandi* de Paul VI, *Dialogue et Mission*, *Dialogue et Annonce*, *Redemptoris Missio* de Jean-Paul II, *Laudato Si* de François, pour ne citer que ceux-là. Cette revue de littérature nous laisse tout de même avec la question de savoir si l'évangélisation dans un contexte de pluralisme religieux doit consister à un apprentissage théorique et pratique du dialogue interreligieux en permettant aux autres traditions religieuses la tenue d'activités propres au sein de l'école catholique.

Au terme, dire Dieu, annoncer l'Évangile ou rendre raison de sa foi dans les cultures contemporaines, dans ces sociétés pluralistes n'est guère une sinécure tant les résistances sont nombreuses (Fossion 2010). Alors, il nous faut être inventif et créatif à la manière de Jésus lui-même afin de trouver de nouvelles voies adaptées aux besoins des jeunes actuels qui si différents, mais si semblables, si étrangers les uns des autres en termes d'intérêts et de convictions, mais si proches en termes de nature humaine. Michel de Certeau (2005), dans



*L'étranger ou l'union dans la différence* et Emmanuel Lévinas (2006) dans *Altérité et transcendance* posent ce problème de la relation à l'altérité qui nécessite un apprentissage, un apprivoisement de soi et de l'autre, le semblable ou le Tout Autre qui se manifeste à travers le Je ou le Tu, qui prend son visage pour en faire son épiphanie qui mérite amour et avec qui on peut entrer en interrelation dans le respect de sa différence.

Comment l'école catholique contribuerait-elle à la nouvelle évangélisation par l'éducation des jeunes au pluralisme religieux ? Probablement en repartant de Jésus-Christ, porteur d'un salut intégral qui tient compte de la personne humaine, de ses besoins fondamentaux et de sa fin ultime. N'est-ce pas la finalité de l'éducation que de conduire le sujet au développement de l'ensemble de ses potentialités en vue de sa réalisation plénière en lien avec le Tout Autre et en interrelation avec l'autre ?

### **III. Objectifs**

Considérant l'intérêt exprimé, dans le but de trouver des réponses à notre questionnement, au cours de cette recherche, nous entendions faire une analyse théologique de la pratique éducative chrétienne dans ces deux collèges catholiques accueillant la diversité religieuse.

De façon spécifique, nous projetions de : 1) voir comment est prise en compte la diversité religieuse dans les deux collèges retenus; 2) évaluer l'impact de l'ouverture au pluralisme religieux sur la réalisation de l'évangélisation dans ces collèges; 3) faire une analyse critique de la conception théologique qui sous-tend l'approche éducative chrétienne en cours dans ces collèges; 4) enfin, faire des propositions concernant l'éducation des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique.

Ainsi, l'objectif poursuivi concerne l'offre éducative; par conséquent, notre recherche tiendra compte des orientations pédagogiques et pastorales, des projets éducatifs, des acteurs et actrices faisant partie de l'équipe dirigeante de ces deux collèges. Telle est la limite de notre thèse.

## **IV. Question de recherche**

L'objectif fixé nous a amené à formuler une question de recherche. Il s'agit de celle-ci: d'un point de vue théologique, comment concilier évangélisation et éducation des jeunes au pluralisme religieux dans ces deux collèges catholiques accueillant la diversité religieuse ?

## **V. Résultats attendus**

Au terme de la recherche que nous voulons entreprendre, nous espérons : 1) identifier la manière dont les deux collèges gèrent la diversité religieuse; 2) définir un cadre stratégique pour la poursuite de la mission d'évangélisation dans ces deux collèges ; 3) élaborer une conception théologique qui sous-tendrait l'approche éducative chrétienne au pluralisme religieux; 4) enfin, dégager les enjeux et perspectives théologiques de l'éducation des jeunes au pluralisme religieux.

## **VI. Démarche méthodologique**

Vu la problématique qui nous intéresse, nous avons opté pour une recherche qualitative en suivant la démarche praxéologique très employée en théologie pratique pour étudier une action pastorale ou une praxis afin d'en saisir la portée significative, de penser sa transformation ou son amélioration et sa viabilité à moyen et long terme. Cette démarche comprend cinq étapes : observation, problématisation, herméneutique, réélaboration-intervention et prospective. Elle a l'avantage de permettre la collaboration interdisciplinaire afin de cerner au mieux la réalité étudiée. Ainsi, nous profitons des apports non seulement des sciences sacrées (théologie, exégèse, histoire de l'Église, patristique...), mais des sciences humaines et sociales comme la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation et celles des religions.

Nous utilisons aussi, lors de l'observation, un questionnaire, un journal de bord et une exploration des archives qui sont des outils de recherche en sciences sociales. L'analyse qui en découle suit la démarche de thématization du modèle qualitatif. L'herméneutique est réalisée selon le triangle herméneutique proposé par le théologien Jacques Dupuis à la suite du cercle herméneutique du théologien Claude Geffré. La compréhension des concepts clés de notre sujet

de recherche a nécessité les apports des psychologues comme Alain Braconnier et Erik Erickson, des philosophes tels que Emmanuel Levinas, Michel de Certeau et Georges Leroux, ainsi que des sociologues comme Paul-André Turcotte, Anne-Sophie Lamine, James Beckford, Robert Jackson, Mireille Estivalèzes, etc. Par ailleurs, pour dessiner le cadre contextuel de notre recherche, nous en appelons à plusieurs historiens, ethnologues et anthropologues. Presque tous s'unissent à la fin pour nous aider à proposer une approche éducative chrétienne adaptée à l'éducation des jeunes au pluralisme religieux en contexte confessionnel catholique.

## **VII. Organisation du travail**

Fondamentalement, notre travail suit les étapes de la démarche praxéologique. Par souci de clarté nous y ajoutons deux chapitres préalables. Ainsi, outre l'introduction et la conclusion générale, il se présente de la manière suivante : le premier chapitre traite des précisions conceptuelles et méthodologiques; le deuxième chapitre expose le cadre contextuel des deux collèges; le troisième rend compte des résultats de la recherche qualitative effectuée dans les deux collèges; le quatrième confronte la problématique de l'éducation au pluralisme religieux aux données théoriques développées en sciences humaines sur la prise en compte de la diversité religieuse et culturelle dans l'éducation de la jeunesse; le cinquième présente une synthèse des réflexions menées en théologie des religions sur la théologie du pluralisme religieux; le sixième chapitre expose une théologie du dépassement des différences sur laquelle se fondera l'approche de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux; le septième chapitre procède à une réévaluation de la façon dont se fait l'éducation chrétienne en lien avec la mission d'évangélisation dans les deux collèges tout en insistant sur la nécessité d'une nouvelle manière d'évangéliser en contexte scolaire catholique marqué par la diversité religieuse valorisée; le huitième chapitre apporte des précisions sur la situation épistémologique de l'éducation au pluralisme religieux; le neuvième chapitre montre comment l'éducation au pluralisme religieux peut être cette nouvelle façon d'évangéliser en contexte de pluralisme religieux; le dixième chapitre propose les principales orientations à suivre pour la mise en application de cette approche éducative; enfin, le onzième chapitre porte sur l'avenir d'un collège catholique qui adopte cette approche éducative.

# **PREMIER CHAPITRE**

## **1. Prolégomènes : précisions conceptuelles et méthodes**

### **Introduction**

Dans ce premier chapitre, il est essentiellement question de précisions conceptuelles et méthodologiques. En apportant ces précisions, nous exposerons le cadre conceptuel dans lequel se déroulera notre recherche et les démarches méthodologiques que nous suivrons pour la mener jusqu'à son terme. Ces précisions n'empêcheront pas l'apport d'autres considérations sur les mêmes concepts que nous aborderons au fil des chapitres. Par souci de clarté et pour entretenir la mémoire, à l'occasion, nous y rappellerons certaines définitions ou nous apporterons des éléments complémentaires. Quant à notre cadre méthodologique, il ne connaîtra pas de changement particulier. Inductif, il aura toujours comme socle les données de la pratique observée à partir de la praxéologie pastorale. Certainement, il nous mènera vers les théories nécessaires pour une interprétation adéquate des données et il fera peut-être naître de nouvelles afin d'envisager une amélioration de la praxis étudiée. Ne mettons pas la charrue avant les bœufs. Comme annoncé, prenons le temps de les présenter en commençant par le cadre conceptuel.

### **1.1. Précisions conceptuelles**

Le cadre conceptuel de notre recherche comprend six concepts : diversité et pluralisme religieux, communion-dans-la-différence, école catholique, évangélisation, jeunes et Clercs de Saint-Viateur. Il est vrai que chacun de ces concepts représente un univers en soi et pourrait faire l'objet d'une recherche spécifique. Cependant, dans la perspective interdisciplinaire qui est la nôtre, celle de l'éducation au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique, ils ne sauraient être laissés dans la marge puisqu'il en sera question tout le long de notre travail.

### **1.1.1. Pluralisme religieux, diversité religieuse**

La diversité religieuse et le pluralisme religieux sont deux concepts interreliés, au point que l'existence de l'un appelle celle de l'autre. Si le deuxième a besoin du premier pour naître au monde, le premier est en sécurité lorsque le deuxième est garanti. Aussi est-il nécessaire les présenter ensemble même si succinctement.

#### **1.1.1.1. La diversité religieuse**

Ordinairement la diversité religieuse désigne le fait qu'il existe dans un même espace géographique plusieurs confessions religieuses. Le sociologue Peter Berger soutient que ce fait a déclenché la sécularisation au sens de scepticisme, car ayant entraîné la perte de certitude (religieuse), responsable de l'anxiété existentielle chez la plupart des êtres humains contemporains (Berger, 2014, p. 20). Néanmoins, cette diversité telle qu'on l'observe dans le monde reproduit, dans une certaine mesure, celle des possibilités religieuses de la psyché et de l'esprit humains. Par conséquent, elle est fondamentalement ce qui assure la ressemblance des religions. En d'autres termes, celles-ci n'ont pas une identité essentielle propre; il n'existe pas non plus d'incommensurabilité radicale entre elles; elles se ressemblent par leur diversité (Schmidt-Leukel, 2017, p. 9). Aussi, pour qu'on parle de diversité religieuse, il ne suffit pas d'observer une pluralité de traditions religieuses dans la société, il faut encore une reconnaissance du fait et des dispositions prises par les institutions étatiques et civiles pour protéger cette diversité (Langewiesche, 2011). Une fois réunies, ces conditions garantissent l'existence du pluralisme religieux.

#### **1.1.1.2. Le pluralisme religieux**

Selon Beckford, « le pluralisme religieux signifie un système politique et social qui accorde aux différentes religions un égal respect et une égalité des moyens pour que chacun puisse pratiquer effectivement sa religion; ceci implique que soient prises en compte les spécificités des diverses religions et que les spécificités de la religion dominante ne soient pas instituées en normes » (Champion, 1999, p. 43). Pour qu'il y ait pluralisme religieux, il faut : 1) le constat de la diversité religieuse; 2) l'acceptation de cette diversité par la société comme par des groupes au sein de la société; 3) le pluralisme comme valeur, donc la diversité souhaitée,

valorisée, favorisée (Lamine, 2008, p. 10). Ainsi, le pluralisme religieux découle non seulement de la reconnaissance juridique de la diversité religieuse, mais aussi et surtout des interactions sociales entre les croyants de différentes religions dans la vie quotidienne (Beckford, 2014, pp. 23-24).

Concrètement, cette valorisation se fait à travers la promotion du dialogue interreligieux comme praxis pour favoriser le vivre ensemble (Orteza y Miranda, 2010, p. 19). Cette praxis englobe toutes les activités humaines, notamment celles qui favorisent la reconnaissance réciproque, la coexistence pacifique et la promotion du bien commun. Justement, l'école est un lieu propice pour l'éducation au pluralisme normatif, qui comprend le pluralisme religieux, comme le soutient le philosophe Georges Leroux (Leroux, 2016).

En théologie du pluralisme religieux, Dupuis a opté pour un "pluralisme inclusif", un modèle qui se base sur la conception d'une économie trinitaire du salut, qui suppose l'automanifestation et le don de Dieu aux autres traditions religieuses, même privées de tout contact avec le message chrétien, dans la réalisation de l'unique économie du salut en Jésus-Christ (Dupuis, 2002, p. 401) et (Geffré, 2010, p. 117). Une telle compréhension ouverte a l'avantage de mettre les humains en relation sans nier leurs différences de croyances ou de convictions, afin qu'ils tissent entre eux des liens de communion à l'instar de la communion trinitaire. Tel est le modèle qui nous guidera tout le long de notre réflexion, car il préconise des valeurs qui, bien assimilées, favorisent la coexistence pacifique, la communion-dans-la-différence.

### **1.1.2. Communion-dans-la-différence**

Jacques Dupuis conclue son livre *Le christianisme à la rencontre des religions. De l'affrontement au dialogue*, avec cette affirmation : « Notre Dieu Un est « Trois », et la communion-dans-la-différence qui caractérise la vie intime de Dieu est reflétée et agissante dans l'unique plan conçu par le Père, le Fils et l'Esprit pour leurs relations avec le genre humain en révélation et salut » (Dupuis, 2002, p. 401).

Dans cette expression marquée par des traits d'union, il y a déjà l'idée théologique de l'interrelation ou de relation intime entre plusieurs personnes différentes. En elle, se trouve résumée, à notre avis, l'éducation à la diversité religieuse, telle que nous l'avons présentée jusqu'à présent, puisque visant la reconnaissance de l'autre, le bien commun, le vivre-ensemble. Ce concept a des liens logiques avec le vivre ensemble. Découlant de la *koinonia*, il suppose la relation à Dieu et la relation entre les croyants. En outre, il contribue positivement à valoriser la dimension humaine et spirituelle de la personne (Monet & Strub, 2014, p. 8). Il charrie également des axes très précieux pour construire le vivre-ensemble; il s'agit de : consensus, fidélité, réconciliation et engagement. Et puis, le fait d'être en communion sous-entend une forme d'intimité relationnelle soutenue par des émotions partagées, par une expérience commune. En effet, selon Michel Maffesoli, « il faut avoir à l'esprit l'irruption de l'émotionnel, du compassionnel, pour apprécier le retour de *l'afèrement* dans la vie sociale. En effet, qu'on le veuille ou non, les communautés sont là » (*Ibid.*, p. 9). Cet *afèrement*, qui désigne la *reliance*, l'appartenance communautaire, est ce qui permet effectivement l'expression émotionnelle de l'expérience (*Ibid.*, p. 10).

Néanmoins, le poids de l'histoire théologique du concept communion peut le rendre impropre pour désigner certaines réalités actuelles qui ont trait surtout au vivre ensemble. Par exemple, le fait de parler de communion renvoie à la richesse de la communauté, mais peut faire ressurgir aussi le spectre du communautarisme qui est en soi exclusiviste. Pour prévenir une telle éventualité, il semble indiqué de maintenir l'association de communion et de différence avec les traits d'union. Ce faisant, il sera possible non seulement de le conserver, mais aussi d'y inclure le vivre ensemble ou la coexistence pacifique qui sont des concepts en vogue et bien acceptés dans la dimension citoyenne de l'éducation à la diversité.

### **1.1.3. Évangélisation, mission évangélatrice**

Depuis Vatican II, le concept d'évangélisation englobe toute la réalité de la mission. Cela est clairement exprimé par le Pape Paul VI dans *Evangelii Nuntiandi*, numéro 18. (Paul VI, 1975). À l'heure actuelle, parler de mission évangélatrice renvoie automatiquement à la nouvelle évangélisation. Selon Jean-Paul II, cette évangélisation qui s'adresse à toutes les

personnes et à toutes les cultures se veut nouvelle en son ardeur, nouvelle en ses méthodes, nouvelle en son expression (Santedi, 2005, pp. 119-120). Donc, elle consiste non seulement à l'annonce de Jésus et de son Évangile, mais également à la promotion de tout ce qui concerne la vie humaine, à la transformation de la culture et des cultures par les valeurs évangéliques (Moog, 2012, p. 15). « On peut parler, au sens propre, d'évangélisation de tous les aspects de l'existence humaine, et tout particulièrement des relations entre les hommes » (*Ibid.*, p. 17). Dans un monde sécularisé, l'avenir consiste à envisager comment l'Évangile est un principe unifiant et à le proposer comme tel (*Ibid.*, p. 97).

Le Pape François, dans *La joie de l'Évangile*, rappelle ce qui constitue la source de l'activité missionnaire en ces termes : « Son centre ainsi que son essence sont toujours les mêmes : le Dieu qui a manifesté son amour immense dans le Christ mort et ressuscité » (EG, n° 11). « Et dans son cœur fondamental resplendit la beauté de l'amour salvifique de Dieu manifesté en Jésus-Christ mort et ressuscité » (EG, n° 36).

Alors, la finalité de l'action missionnaire ne saurait être autre que l'annonce du Christ qui est « La Bonne Nouvelle » (EG, n° 11) ou encore c'est d'offrir la vie de Jésus-Christ (EG, n° 49), pour que les humains aient la vie en abondance, la joie et le bonheur.

Dans ce monde de plus en plus sécularisé, le Pape François pense qu'il est urgent de procéder à une nouvelle évangélisation. Celle-ci se réalise fondamentalement dans trois domaines. Le premier domaine est celui de la « pastorale ordinaire » auprès des fidèles pratiquants et de façon particulière auprès des non pratiquants, mais qui se disent toujours chrétiens. Réalisée sous la mouvance de l'Esprit Saint, cette pastorale vise la croissance des fidèles dans la foi pour qu'ils sachent par leur vie répondre toujours mieux à l'amour de Dieu. Le second domaine concerne les baptisés qui ont délaissé la foi et l'Église, afin de les ramener au Christ par une conversion profonde. Enfin, le troisième domaine est celui de l'annonce de l'Évangile à ceux et celles qui ne connaissent pas encore Jésus-Christ, mais une annonce qui ressemble plus à un partage de joie qu'à une imposition de prosélyte (EG, n° 14).

Pour que se réalise l'annonce de l'Évangile, il importe que les évangélistes soient créatifs et inventifs, qu'ils n'aient pas peur de prendre les moyens adaptés au monde actuel ou



aux destinataires. Pour ce faire, ils doivent se laisser inspirer par Jésus-Christ qui, de par sa créativité divine, est capable de briser leurs « schémas ennuyeux » pour les ouvrir à de « nouvelles voies », des méthodes créatives, d'autres formes d'expression, des signes plus éloquents, des paroles chargées de sens renouvelé pour le monde d'aujourd'hui. En réalité, toute action évangélisatrice authentique est toujours « nouvelle » (EG, n° 11).

Parmi les moyens qui peuvent être mis à profit pour la nouvelle évangélisation, mentionnons la théologie en dialogue avec les autres sciences et expériences humaines; les théologiens qui font non pas de la « théologie de bureau », mais de la théologie inspirée des réalités de la vie de l'Église et des croyants (EG, n° 133); les universités où peut se faire la confrontation de la théologie avec les autres sciences; enfin, les écoles catholiques qui sont appelées à jumeler l'annonce explicite et l'action éducative (EG, n° 134).

En contexte de pluralisme, l'évangélisation consiste dans la pratique du dialogue œcuménique (EG, n° 244), du dialogue interreligieux (EG, n° 250) non seulement pour promouvoir un bien commun comme la paix sociale, mais aussi pour mettre les personnes en relation avec Jésus-Christ et ainsi donner un meilleur témoignage de l'Évangile. En outre, au contact des non-chrétiens, nous pouvons nous enrichir de la sagesse que l'Esprit leur a inspirée afin de mieux mener notre vie humaine et notre relation personnelle avec Dieu (EG, n° 254). Comment pratiquer quelque chose dont on n'a pas la moindre idée ? Pour entrer en dialogue, surtout avec l'islam, une formation adéquate est nécessaire (EG, n° 253). Une telle nécessité constitue un des buts de notre recherche.

#### **1.1.4. École catholique et jeunes**

Selon le code de droit canonique (CJC) de l'Église catholique, on entend par école catholique une école fondée et dirigée par une autorité ecclésiastique, une école fondée et dirigée par une personne morale ecclésiastique, une école reconnue telle par une reconnaissance officielle écrite de l'autorité ecclésiastique (CJC, n° 803). En outre, c'est une école qui a un projet éducatif inspiré de l'Évangile, donc centré sur la personne de Jésus-Christ, le modèle d'homme parfait à proposer aux jeunes. C'est également une école qui offre un programme d'enseignement de la religion catholique afin de transmettre aux élèves des connaissances sur

l'identité du christianisme et de la vie chrétienne, à ne pas confondre avec la catéchèse qui a la finalité de favoriser l'adhésion personnelle au Christ et la maturation de la vie chrétienne (CEC, 2013, n° 74).

En revanche, cette école rejette tout fondamentalisme et relativisme, respecte la liberté de conscience et de religion de tous et elle est caractérisée par son ouverture à l'universalité du savoir et son enracinement dans le Christ (CEC, 2013, conclusion). Selon Bruguès, cette école est catholique au sens d'universel (du grec *katholikos*), donc une école ouverte tant à l'humanité qu'au savoir, compatible à la sécularisation et au pluralisme, mais aussi une école confessionnelle où sont enseignés les gestes, les formes et le contenu de la foi catholique (Bruguès, 2009, pp. 80-81). En un mot, c'est un cadre où l'Église non seulement donne une instruction d'excellence aux jeunes en général et une éducation chrétienne à la jeunesse catholique en particulier.

#### *Jeunes du collège (niveau secondaire)*

Les jeunes du secondaire qui nous préoccupent ont entre 11 et 19 ans. Alain Braconnier explique qu'entre onze et treize ans, ils aiment réaliser des activités en bande ou en groupe : c'est le temps du faire ensemble; entre quatorze et seize ans, traversés par des interrogations, ils cherchent dans le groupe un espace de sécurité, un miroir, un modèle, un guide ou un confident : cette période est propice à la révolte, à la manipulation, à la délinquance; à partir de seize ou dix-sept ans, recherchant plus volontiers la différence et la complémentarité, le jeune adolescent tend à s'intéresser davantage à autrui en tant que tel : c'est le temps de l'amitié, de l'amour, de l'ouverture aux besoins d'autrui et de l'engagement dans le social (Braconnier, 1989, pp. 39-40). Pour Erik Erikson, cette période, qui est celle de la construction de l'identité de la personne, se caractérise par des ruptures en vue d'une plus grande autonomie et par la fidélité (Erickson, 1972, p. 113; 249). Sur le plan religieux, cette fidélité les amène à adhérer à des leaders charismatiques, à des mouvements ou à des groupes témoins où ils peuvent se réaliser (Lefebvre, 2008, pp. 236-256). Voilà pourquoi, à cette étape charnière de leur vie, ils ont besoin d'être outillés pour s'accomplir et pour se préparer à construire ensemble une société plus juste et plus fraternelle dans le respect de la différence de chacun de ses membres.

### **1.1.5. Congrégation des Clercs de Saint-Viateur**

Les deux collèges dans lesquels nous menons notre étude appartiennent à la congrégation des Clercs de Saint-Viateur. C'est un institut religieux fondé en 1828 par l'abbé Louis-Joseph-Marie Querbes (1793-1859) à Vourles, près de la ville de Lyon (France), pour l'éducation chrétienne des jeunes, l'animation liturgique et le service de l'autel. À l'époque, les contextes social, culturel, religieux, politique et économique dans lesquels évoluait le Père Querbes étaient particulièrement difficiles. La pauvreté dans sa paroisse et ses environs, le manque d'enseignants et de catéchistes qualifiés, la déchristianisation de la France, la faible scolarisation des jeunes et l'isolement des curés de campagne ne le laissèrent pas indifférent (Bernard, 1947, p. 27). En pasteur soucieux et créatif, il chercha des solutions à ces problèmes, notamment à l'analphabétisme, à la pauvreté spirituelle, à l'ignorance religieuse et au manque d'instituteurs et catéchistes compétents pour assurer l'instruction et la formation chrétienne des jeunes.

Cet institut reçut l'approbation de l'Église diocésaine le 3 novembre 1831 de Mgr de Pins. Finalement, le 21 septembre 1838, le pape Grégoire XVI lui accorda l'approbation pontificale sous le vocable de Clercs de Saint-Viateur. Tout le long de son évolution, cet institut a pu se faire une place dans l'Église universelle et dans les sociétés d'insertion en étant fidèle à sa raison d'être originelle, à savoir : l'enseignement de la doctrine chrétienne et le service des saints autels (Bernard, 1947, p. 28).

Dès le début, le fondateur plaça son institut sous le patronage de saint Viateur, jeune lecteur et acolyte qui, au IV<sup>e</sup> siècle de notre ère, servait à la cathédrale de Lyon aux côtés de son évêque, devenu saint Just après sa mort dans le désert de Sète. Après avoir reçu le sceau pontifical, la congrégation poursuivit son développement à travers la France, puis elle étendit ses sarments au Canada en 1847 à la demande de Mgr Ignace Bourget, évêque de Montréal. En terre canadienne, sa première implantation se fit dans la ville de l'Industrie, aujourd'hui Joliette (Turcotte, 1981, p. 17). De ce point, elle essaimera un peu plus tard dans tout le Canada, particulièrement au Québec, puis au Japon, au Pérou, en Haïti et, en dernier lieu, au Burkina Faso le 7 octobre 1999 (Tremblay B. R., 2009, p. 124).

Aujourd'hui, la congrégation compte environ 350 membres répartis dans cinq provinces : la France, l'Espagne, le Canada, le Chili et les États-Unis. Cent quatre-vingt-deux se trouvent dans la province canadienne, soit 119 au Canada, 24 au Burkina Faso, 30 en Haïti, 6 au Japon et 3 au Pérou (Fils-Aimé, 2017, p. 4). La province viatorienne au Canada est dirigée par un supérieur provincial assisté de quatre conseillers provinciaux. Sa juridiction provinciale s'étend également aux fondations viatoriennes d'Haïti, du Pérou, du Japon et du Burkina Faso. Actuellement, l'ensemble de la province canadienne compte une quinzaine d'établissements scolaires, dont 2 au Québec, 8 en Haïti, 2 au Burkina Faso, 1 au Japon et 2 au Pérou.

#### **1.1.5.1. Traits caractéristiques**

Les Clercs de Saint-Viateur se distinguent par leurs principales caractéristiques, à savoir leur attachement au service de la Parole de Dieu et à l'eucharistie, leur vie communautaire, leur enracinement dans la réalité pastorale, leur vocation de clercs paroissiaux, de collaborateurs du clergé, d'éducateurs-catéchistes, leur proximité de la jeunesse et secondairement par leur rôle d'enseignant (Hébert, 1993, p. 96). En toute circonstance, ils s'évertuent d'évangéliser Jésus-Christ au sens de l'annoncer afin qu'il soit aimé et adoré. Ce faisant, conformément à l'article 8 de leur constitution, ils accomplissent auprès de la jeunesse leur mission consistant à « annoncer Jésus-Christ et son Évangile, susciter des communautés où la foi est vécue, approfondie et célébrée » (Congrégation des Clercs de Saint-Viateur, 1985).

#### **1.1.5.2. Tradition éducative viatorienne**

Quand il s'agit de la présence des Clercs de Saint-Viateur dans l'éducation des jeunes, certains n'hésitent pas à parler de tradition éducative viatorienne, une tradition qui, selon Paul-André Turcotte, s'oriente vers «la formation intégrale, l'insertion sociale, la formation spirituelle et artistique » (Hébert, 1993, p. 9). Que faut-il entendre par l'intégralité éducative ? C'est le fait que l'école a pour but de fournir aux jeunes « l'éducation physique, intellectuelle, morale, sociale et religieuse, afin de préparer à l'Église des élus pour le ciel, à l'État des chefs et des citoyens intègres, compétents et dévoués » (Turcotte, 1988, pp. 66-67). Cette préoccupation est bien présente chez celui qui se définit comme un éducateur par vocation ou qui accomplit sa tâche d'éducation comme une mission. Bruno Hébert, par exemple, l'exprime clairement en ces termes :

Même si l'enseignement est mon lieu privilégié, ma tâche est surtout une tâche d'éducation. C'est la plus formidable qui soit, la plus difficile et la plus exigeante aussi, et qui nécessite une remise en forme continue. Il me faut constamment veiller à tenir bien allumé le feu sacré, autrement la motivation des jeunes qui sont devant moi s'en ressentira et les choses n'iront pas mieux (Hébert, 1993, p. 15).

Selon la vision viatorienne de l'éducation, on peut être un excellent enseignant sans être pour autant éducateur. Aussi est-il que le religieux clerc de Saint-Viateur ne se définit pas d'abord comme enseignant. L'élément fondamental qui le distingue réside dans l'accomplissement de sa mission d'éducateur de la foi, celui qui fait naître des enfants à Dieu, qui les fait grandir humainement et spirituellement dans la foi chrétienne. Conscient de cette donne viatorienne, Bruno Hébert affirme ceci :

Mais il serait un peu simple de croire qu'une fois assurée la tâche d'éducateur dans ce qu'elle a d'organisable, de négociable, d'évaluable, nous ayons éduqué (engendré à lui-même) le moindre de nos étudiants. [...]. Après qu'on a tout fait, tout reste encore à faire. En même temps que sont assumées les rudesses de la vie pratique, au cœur même de ces activités, surgit comme en transparence le projet éducatif dans ce qu'il a d'authentique et de profond (Hébert, 1993, p. 18).

L'éducateur viatorien est celui qui, porté par sa foi, enseigne avec compétences, transmet l'amour de la patrie, permet de se découvrir pour se réaliser pleinement, éveille les consciences et sert d'élévateur d'âme.

En effet, l'amour de la patrie ou le patriotisme implique ce qu'on appelle aujourd'hui la justice sociale : le fait « de donner à son pays le meilleur de soi-même et de rendre de quelque façon ce qu'on a reçu. Cet échange de bons procédés se poursuit sans fin à travers les générations» (Hébert, 1993, p. 36). Or, pour redonner, il faut être conscient de ce qu'on a reçu. Afin d'acquérir cette conscience, le Viateur éducateur propose à la jeunesse en plus de l'instruction formelle en classe les arts de la scène (théâtre, danse, musique...), le sport, les clubs de littérature et de sciences, les mouvements d'action catholique, etc.

L'éducateur viatorien est un accompagnateur qui chemine avec les jeunes qui lui sont confiés. À ce titre, il consent en venant à l'école à apprendre sa tâche en même temps que les élèves apprennent à s'assumer (*Ibid.*, p. 56). Il n'est pas celui qui cherche à imposer son savoir, mais celui qui écoute les réalités, les besoins et les intérêts des jeunes, qui chemin faisant les

guide vers leur accomplissement (*Ibid.*, p.71). Cela exige qu'il soit créatif et perspicace, qu'il ait une bonne capacité d'adaptation et un bon sens de l'humour, car « le propre de l'homme, selon l'exemple classique, c'est d'être capable de rire. On pourrait ajouter : d'être capable de parler, de chanter de l'opéra... d'ironiser, etc. » (*Ibid.*, p. 75-76).

Le Viateur éducateur est un éveilleur de conscience, un accoucheur de personnalité et un propulseur d'âme. Certes, il éveille les consciences au sens moral, en apportant la lumière sur le milieu ambiant, sur la société, pour permettre de distinguer le bien du mal afin de bien se comporter, mais il l'est davantage en aidant à prendre conscience de l'être soi-même, au sens d'être conscient de sa valeur propre. La conscience d'être soi-même constitue le moteur, la force dynamique intérieure qui fait mouvoir, marcher ou s'envoler. C'est l'âme de la personne. Comme accoucheur de personnalité, il a la responsabilité de mettre en branle cette force vitale virtuelle afin que le jeune puisse connaître la joie de l'être soi-même (*Ibid.*, p. 94). Dans ses œuvres, il ne vise pas la fabrication de moutons de Panurge, mais des esprits critiques capables de faire des choix libres et éclairés. Il ne vise pas non plus la reproduction en série de chrétiens douillets, mais des personnalités fortes et des bâtisseurs tant du Règne de Dieu que de la société. Enfin, il est un propulseur d'âme, au sens de tremplin, de catalyseur ou d'élévateur. Sachant que même une brique aspire à devenir quelque chose de grand, il veille à ce que ceux qui lui sont confiés atteignent leur réalisation plénière et leur but ultime, l'élévation de leur âme jusqu'à Dieu.

Pour y arriver tel le maïeuticien, il ne ménage aucun effort et ne compte pas ses heures. Entre autres moyens, il peut prioriser ce qui le passionne et rejoint également l'intérêt du jeune, comme le théâtre, le sport, les mouvements de jeunesse, la musique. Souvent la maîtrise d'un instrument ou la pratique d'une discipline sportive permettent aux élèves d'être plus exigeants, plus disciplinés et plus assidus dans leurs travaux scolaires (Hébert, 1993, p. 146). Néanmoins, par-dessus tout, sa réussite dépend fondamentalement de l'amour dont il fait montre dans son action éducative tant pour la jeunesse qu'il accompagne que pour sa mission. Cet amour tient son origine de celui de Jésus qui a tant aimé l'humanité qu'il s'est livré pour elle (Jn 3, 16). Grâce à cet amour, le Viateur éducateur, qui se nourrit quotidiennement de la prière, de l'eucharistie, de la Parole de Dieu et de l'adoration véritable, peut espérer que l'enfant ou le

jeune qu'il éduque deviendra un adulte accompli un jour, et espérer que le monde finira par devenir le Règne de Dieu grâce à l'apport de tous les éduqués.

### **1.1.5.3. Les personnalités invisibles inspirant les viatoriens**

Dans ces collèges, outre la congrégation des Clercs de Saint-Viateur qui influencent le quotidien de ces deux collèges viatoriens, il convient de mentionner quelques personnalités invisibles. D'abord, Jésus-Christ dont se poursuit l'œuvre salvifique à travers l'éducation des jeunes que réalisent les éducateurs. Même lorsqu'ils ne le nomment pas dans toutes les activités, il est très présent à travers certains symboles comme les croix posées au sommet de l'édifice, au-dessus du portail d'entrée, dans les salles de classe, dans la Bible et les personnes qui agissent en son nom.

Ensuite, il y a aussi saint Viateur et Mgr Ignace Bourget. Le premier est ce jeune lecteur et acolyte du IV<sup>e</sup> siècle qui servait auprès de Mgr Just à la cathédrale de Lyon (France). Il finit ses jours auprès de cet évêque dans le désert de Sète (Égypte). L'Église de Lyon le vénère au même titre que saint Just à cause de sa fidélité, de son dévouement au service de l'autel et de la Parole de Dieu (Bernard, 1947, p. X). Aussi eut-il la faveur de l'Abbé Louis Querbes qui le proposa à son institut comme saint patron. En 2000, pour marquer la présence de leur congrégation dans l'univers scolaire du Burkina Faso, les fondateurs du collège de Ouagadougou l'ont placé également sous son patronage.

Quant à Bourget, il s'agit de Mgr Ignace Bourget, l'évêque de Montréal (1840-1876) qui avait demandé et accueilli en 1847 les trois premiers Clercs de Saint-Viateur dans son diocèse, particulièrement dans le village appelé L'Industrie, devenu par la suite Joliette (Bonnafous, 2005, p. 440). Sur recommandation de ce pasteur dévoué, Monsieur Desautels curé de la paroisse Sainte-Madeleine de Rigaud sollicita et obtint trois clercs de Saint-Viateur pour ouvrir et diriger le Collège de Rigaud. Il s'agit de deux novices, les FF. Honoré Lamarche et Constant Loiseau, et un jeune religieux, le F. Jean-Marie Thibaudier, fraîchement débarqué de Vourles (Bernard, 1947, p. 245). Très vite l'évêque devint le protecteur de cette institution. L'ayant compris et pour garantir la pérennité et le développement de leur école, le P. François Chouinard et ses pairs décidèrent, après consultation, de la dénommer Collège Bourget de Rigaud. Elle fut

baptisée ainsi en 1872 à l'occasion de la célébration du jubilé sacerdotal de Mgr Ignace Bourget à l'évêché de Montréal (Bernard, 1947, p. 401).

En quelques mots, tous ces personnages invisibles inspirent une façon de faire, un éthos et un esprit dans ces communautés éducatives. Ainsi, tous les acteurs qui s'y dévouent participent de façon consciente ou inconsciente à l'œuvre viatorienne réalisée au nom de Jésus-Christ en suivant l'exemple de saint Viateur, l'éducateur chrétien qui leur a été donné comme modèle, et celui de Mgr Ignace Bourget, ce pasteur dévoué au service de l'éducation de la jeunesse canadienne. Mais est-ce que l'inspiration que leur apportent ces modèles les dispose à s'ouvrir à la diversité religieuse ou au pluralisme religieux ? Nous verrons à répondre à cette question au troisième chapitre. En attendant, apportons quelques précisions méthodologiques.

## **1.2. Questions de méthodes et de méthodologie**

Notre recherche se réalise en théologie pratique dont le propre « est d'élaborer une pensée critique à partir de l'expérience de foi. La question première qu'elle pose est comment parvenir à saisir cette expérience et de comprendre en quoi celle-ci révèle quelque chose de la foi elle-même, transmise certes, mais aussi en permanente interprétation » (Donegani, 2007, p. 105). Pour y parvenir, elle utilise la praxéologie pastorale comme méthode d'analyse critique et transformative d'une pratique (Nadeau, 2007, p. 223). De type empirico-herméneutique, elle part de la pratique observée vers les données de la foi chrétienne en passant par une confrontation scientifique avec des référents de sciences humaines et sociales (*Ibid.*, p. 227), y compris les sciences sacrées (théologie, exégèse biblique, spiritualité...).

Si l'on considère le cercle herméneutique - texte, contexte et communauté d'interprétation (Geffré, 1983, p. 75), notre point de départ est le contexte, c'est-à-dire la praxis de l'éducation au pluralisme religieux, qui s'inscrit dans la ligne du dialogue interreligieux vécu dans le contexte précis du milieu scolaire catholique, scrutée à la lumière de la Révélation, de la Tradition et du magistère ainsi que des sciences sociales et humaines. Le texte comprend tant l'Écriture sainte, la Tradition et le magistère de l'Église; quant au contexte, il englobe toutes les réalités sociopolitique, économique, culturelle et religieuse du milieu; concernant l'interprète, il désigne l'Église locale, le peuple de Dieu, la communauté ecclésiale d'appartenance du



théologien qui est en communion de foi avec l'Église universelle. Ces trois éléments constituent le « triangle herméneutique » de Dupuis. Car il y a, selon lui, une « interaction mutuelle entre le texte, le contexte et l'interprète, c'est-à-dire entre la mémoire chrétienne, la réalité culturelle et religieuse environnante, et l'Église locale » (Dupuis, 1997, pp. 31-32).

Notre méthodologie se veut par conséquent interdisciplinaire (EG, n° 134). Bien que l'interdisciplinarité y occupe une importante place, elle n'altèrera pas l'intentionnalité théologique et pratique de notre recherche (Nadeau, 2007, pp. 224-225). Nous procédons ainsi tout en étant conscient de l'affirmation d'Ernst Käsermann, selon laquelle : « La théologie naît d'interroger un passé où, d'une certaine façon, comme dit Ricoeur, "tout a déjà été dit". Elle surgit au cœur du Langage, au sein d'une Tradition, et c'est là, entre le souvenir et l'anticipation, qu'elle peut et qu'elle doit – si l'on ose encore utiliser ce terme – commencer » (Lucier, 2008, p. 289).

Pour Fernand Dumont, « ces trois références sont complémentaires puisque la communauté et les normes qui la guident dépendent de la conscience historique (tradition) qui les authentifie » (Lucier, 2008, p. 289). En un mot, la théologie se rapporte à l'expérience de la communauté croyante, aux normes de la foi et à la Tradition; bien entendu, il s'agit de celles de la communauté croyante à laquelle nous appartenons et qui nous alimente. Pour saisir toute la signification de cette expérience de foi, nous en appelons à la praxéologie pastorale qui peut être qualitative et/ou quantitative. Étant donné l'objet de notre étude, nous ferons surtout usage de son genre qualitatif.

La recherche qualitative désigne celle « qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Viau citant Taylor et Bogdan, 1998, p. 1). Elle consiste en un ensemble de pratiques matérielles et interprétatives qui permet de saisir un phénomène et de le transformer (Viau, 2007, p. 90). Comme le veut la praxéologie pastorale, notre démarche comprendra cinq étapes, à savoir : 1) l'observation, 2) la problématisation, 3) l'interprétation (herméneutique), 4) la réélaboration et l'intervention, et 5) la prospective et l'évaluation.

En effet, la praxéologie pastorale s'entend comme :

Une approche herméneutique des pratiques chrétiennes visant à intégrer analyse empirique et discours critique. Science de l'action sensée, elle vise à faire émerger à la conscience la réalité et le discours d'une pratique particulière pour les confronter à ses porteurs et à ses référents, de façon à rendre cette pratique plus consciente de son langage, de ses modes et de ses enjeux en vue d'accroître sa pertinence et son efficacité, son service ou son coefficient de libération. La praxéologie pastorale apparaît ainsi non seulement comme une pratique de recherche intellectuelle, mais d'abord comme une pratique de responsabilisation des sujets de l'action (Nadeau, 1993, p. 80).

À ce titre, la praxéologie pastorale s'intéresse d'abord à l'action sensée, y compris l'agir et les dire, des croyants et croyantes afin d'en saisir la portée significative, le sens premier et le sens profond ou la finalité. Le sens premier se livre à l'observateur averti, attentif à l'explicite et à l'implicite de la pratique observée. Cette dernière est entendue comme « une action complexe régie par des préceptes de toutes sortes et marquée par une certaine durée » (*Ibid.*, p. 83). D'où l'importance d'une observation menée avec l'écoute attentive et le regard perspicace de l'enquêteur ou du chercheur muni d'un outil de collecte de données scientifiquement fiable (*Ibid.*, p. 89).

Ensuite, les corrélations établies entre les diverses données recueillies font émerger un ensemble de problèmes ou de questions pouvant constituer la trame d'une problématique dont la considération pourrait être bénéfique pour le devenir de la pratique. C'est la phase de la problématisation. Le diagnostic ou la dramatique fondamentale identifiée est alors mis en conversation critique avec les sciences humaines afin de mettre en perspective les drames ou les enjeux sur lesquels portera l'interprétation (*Ibid.*, p. 90).

Puis, en tenant compte des modèles ou des théories développés par les principaux référents, dont les textes fondateurs, les écrits de la tradition concernée et ceux des chercheurs tant du domaine que des disciplines connexes, il s'opère une herméneutique de la pratique afin d'en découvrir le sens profond.

Comment apparaît donc le sens ? Le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Il n'est donc pas immédiat, mais attribué par une a posteriori interprétation. Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures (Blais & Martineau, 2006, p. 3).

L'interprétation critique de la praxis a pour but non seulement de faire émerger une plus grande conscience de ses enjeux, de ses modes et de son langage, mais aussi de contribuer à son amélioration, à sa pertinence ou à son efficacité et de stimuler la qualité évangélique de la pratique. D'où cette affirmation de Nadeau : « Le temps de l'interprétation se fait alors temps, performatif, de l'attestation aussi bien que de l'interpellation de la collaboration du divin et de l'humain » (Nadeau, 1993, p. 92).

Après l'interprétation, il importe de procéder à une réélaboration de la pratique à la lumière des considérations théoriques résultant de l'herméneutique réalisée ou des référents considérés. « Cette étape vise à dégager les effets de l'interprétation sur la pratique, de façon à choisir, planifier et gérer une intervention sur la pratique ou le milieu, qui soit responsable, praticable et recevable, c'est-à-dire attentive aux différents acteurs de la pratique, à leurs ressources, à leurs possibilités et à celles du milieu » (*Ibid.*). Cette nouvelle élaboration débouche tout naturellement sur des propositions concrètes et adaptées visant à bonifier l'action pastorale, donc à faire que les acteurs et actrices impliqués puissent mieux s'y accomplir.

Si les acteurs et actrices appliquent le plan d'intervention qui est généralement proposé en conséquence, selon les conditions d'application prévues, ils obtiendront les résultats escomptés à moyen et à long terme. L'atteinte des objectifs dépend non seulement de la pertinence du plan d'action, mais aussi de la responsabilité des personnes qui veillent à son application. On est donc à l'étape de la prospective et évaluation qui « vise à dégager les possibilités et les suites de l'intervention prévisibles à moyen et à long terme. Poétique, elle renvoie au cœur de la pratique dont elle nomme la mémoire propre, l'espérance, l'horizon » (*Ibid.*, p. 93).

En un mot, par la praxéologie pastorale nous entendons étudier une pratique éducative chrétienne. Ce qui implique une articulation des apports des sciences de l'action (praxéologie) et ceux de la théologie, de l'herméneutique et de l'éthique, considérés d'un point de vue chrétien. Car, étant pastorale, la praxéologie « porte une attention particulière aux modalités et aux référents propres de l'inscription croyante » (Nadeau, 1993, p. 85). Ce faisant, elle s'inscrit dans la ligne de la théologie pratique puisque, sans ambages : « Elle considère en effet la pratique

comme le point de départ, le fondement et le but de la réflexion théologique, mais sans opposer théorie et pratique ni accorder une primauté absolue à celle-ci » (*Ibid.*, p. 86).

### **1.2.1. Observation participante**

Le point de départ de la praxéologie pastorale étant la pratique à caractère croyant, nous avons choisi d'observer l'éducation chrétienne au pluralisme religieux dans deux collèges catholiques. Pour ce faire, nous avons opté pour l'observation participante auprès des acteurs et actrices qui ont un pouvoir décisionnel dans ces collèges, à savoir les directeurs, les animateurs et animatrices de pastorale. Ils sont au total onze, dont six au Collège Saint-Viateur et cinq au Collège Bourget.

L'observation participante est une méthode par laquelle « le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier » (Deslauriers, 1991, p. 46). Pour la réaliser dans les règles, nous avons d'abord écrit aux participants cibles afin de leur présenter les objectifs de notre recherche et de demander leur accord. Ils nous l'ont donné. Ensuite, dans la réalisation, nous avons adopté le modèle du retrait consistant à observer la pratique sans y participer activement comme intervenant ou acteur. Cette posture nous a permis d'éviter un des pièges majeurs qui guettent les observateurs participants, à savoir l'interférence (Viau, 2007, p. 93).

Nous l'avons réalisée auprès des animateurs et animatrices de pastorale dans les deux collèges pris en compte. En clair, cet exercice a consisté à examiner attentivement la manière dont ces acteurs négocient avec la diversité religieuse dans le cadre des services de pastorale qu'ils offrent à leur communauté éducative (élèves, parents, personnel). À travers leurs discours, leurs activités, leur silence, leurs attitudes, leurs projets, nous avons cherché à découvrir si le pluralisme religieux a une influence ou un impact sur eux. Au Collège Bourget, pour des raisons pratiques, nous avons opté pour l'observation d'une rencontre bilan avec un groupe de finissants, organisée par l'animatrice de pastorale responsable de ce niveau. En effet, cette activité étant destinée à tous les élèves du groupe classe sans distinction suscitait de l'intérêt chez le chercheur qui espérait y découvrir comment l'animatrice de pastorale s'y prend

concrètement quand elle offre une activité à des jeunes supposément catholiques, protestants, non croyants, musulmans, bouddhistes, etc. Comme nous le verrons dans l'analyse des résultats, sa démarche était plus celle de la neutralité religieuse voire séculière.

En revanche, l'activité observée au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou revêtait un caractère plus religieux confessionnel que laïque. Il s'agit de la prière communautaire du lundi matin avant la levée des couleurs nationales. Elle avait de l'intérêt pour le chercheur parce qu'elle devait concerner tous les élèves sans exception de religions ni de cultures. À notre grand étonnement, ce fut une prière exclusivement catholique, donc ne tenant compte aucunement des protestants, des musulmans et des autres croyants.

### **1.2.2. Le choix des acteurs pris en compte**

Notre étude concerne particulièrement les cadres et les responsables de l'animation pastorale de ces deux collèges. Sommairement, ils sont deux directeurs généraux, trois directeurs pédagogiques, deux directeurs des élèves, deux animatrices et deux animateurs de pastorale.

Deux raisons principales président au choix de ces acteurs. La première est que notre intérêt se porte notamment sur les orientations éducatives de ces écoles par rapport à la prise en compte de la diversité religieuse dans l'éducation des jeunes, lesquelles orientations sont normalement données par leur direction et particulièrement par les personnes qui en assurent le pilotage. Dans cette perspective, nous avons prioritairement retenu les directeurs généraux, les directeurs pédagogiques et les directeurs des élèves. La deuxième raison a trait à l'animation pastorale dans ces deux collèges, car les personnes responsables de cette section fondamentale de la vie de ces communautés éducatives sont au-devant de l'éducation chrétienne et de la gestion de la diversité religieuse. Pour avoir l'heure juste par rapport à l'application des orientations éducatives et pastorales dans ces entités scolaires, elles nous paraissent incontournables.

Donc, nous les avons choisis en vertu de leur fonction respective dans la direction et l'animation pastorale de leur collège et non selon les critères tels que : la parité homme femme,

le sexe, l'âge, la religion, la langue, le statut social et le niveau d'étude. En dépit de leur importance, ces critères ne constituent pas les indicateurs majeurs de notre analyse.

### **1.2.3. Description des acteurs concernés**

Les acteurs concernés sont au nombre de onze dont huit catholiques, un protestant, un musulman et un sans religion. Parmi ces catholiques, on compte deux femmes et six hommes, soit cinq religieux clercs de Saint-Viateur et un laïc non pratiquant.

Dans ces deux établissements, le directeur général est directement nommé par le supérieur provincial du Canada s'il est un religieux. Le directeur général est le pilote de son navire et le premier responsable des orientations administratives, pédagogiques et pastorales du collège. Il le dirige avec le soutien d'un conseil de direction. Il répond de sa gestion auprès du conseil d'administration. Il partage cette responsabilité avec ses différents collaborateurs dont les personnes en charge de l'animation pastorale.

#### **1.2.3.1. Les acteurs au Collège Bourget**

Au Collège Bourget, le directeur général est un clerc de Saint-Viateur âgé d'une soixantaine d'années, proche de la retraite, qui exerce cette fonction depuis plus de vingt-cinq ans. Il a reçu tant une formation théologique que pédagogique. Il connaît très bien son champ d'action et les différents enjeux actuels du monde éducatif. Il partage ses charges avec le directeur pédagogique, le directeur des élèves, le directeur des finances et les responsables de l'animation pastorale. Sa gestion scolaire est appréciée dans le milieu éducatif québécois et par les organismes nationaux comme internationaux. Il est en effet le président de la Fédération des établissements privés du Québec et le Collège Bourget a le statut d'école associée à l'UNESCO.

Le directeur pédagogique est un homme d'une cinquantaine d'années. Enseignant de carrière, il a la charge de cette direction depuis quelques années. Il n'a pas de lien particulier avec l'Église catholique, mais il se sent privilégié de travailler dans cette maison d'éducation, d'abord comme enseignant d'histoire pendant plusieurs années, ensuite comme directeur pédagogique.

Le directeur des élèves est un laïc d'une cinquantaine d'années, qui a la foi, mais qui ne pratique pas la religion catholique comme ses parents ou quelques-uns de ses amis qui vont presque tous les dimanches à la messe. Il a déjà travaillé ailleurs, particulièrement à Québec, mais il s'estime chanceux d'être au Collège Bourget, une institution qu'il affectionne surtout pour ses valeurs. Il occupe ce poste depuis quelque cinq ans et il s'y épanouit.

L'animatrice de pastorale du premier cycle (secondaire 1 à 3) est une laïque engagée dans sa communauté paroissiale, une chrétienne catholique pratiquante. Mère de famille approchant la cinquantaine, elle a commencé depuis peu à l'animation pastorale. Elle y éprouve beaucoup de joie, bien qu'elle ait la responsabilité des plus jeunes qu'il n'est pas toujours aisé d'accompagner. Elle travaille en collaboration avec les autres animatrices de pastorale. Cela l'aide dans l'accomplissement de sa tâche.

L'animatrice de pastorale du deuxième cycle (secondaire 4 et 5) est une femme d'une quarantaine d'année, mère de famille, catholique pratiquante et associée des Clercs de Saint-Viateur. Elle y travaille depuis une dizaine d'année. Elle a une formation de deuxième cycle en science religieuse (théologie pastorale). Elle coordonne aussi l'activité pastorale au sein de l'établissement depuis trois ans. Elle y travaille quatre heures par semaine. Elle semble bien connaître les orientations pastorales de l'Église catholique et l'esprit viatorien. Dans le milieu, elle et ses collaboratrices sont aussi reconnues comme des chrétiennes catholiques très engagées au nom de leur foi.

### **1.2.3.2. Les acteurs au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou**

Au Collège Saint-Viateur, nous avons retenu six acteurs, dont quatre religieux clercs de Saint-Viateur, un protestant et un musulman, qui sont très impliqués dans leur communauté de foi respective. Il s'agit du directeur général, du directeur pédagogique du post-primaire (secondaire 1 à 4), du directeur du secondaire (secondaire 5 à 7), du directeur des élèves (Éducateur principal), du directeur de la pastorale (aumônier principal) et de l'aumônier adjoint.

Le directeur général est un religieux clerc de Saint-Viateur d'origine canadienne, âgé d'une cinquantaine d'année. Il a une formation théologique et pédagogique. Il occupe ce poste depuis trois ans, mais il est en mission au Burkina Faso depuis 1999. Il est en effet un des

membres fondateurs du collège, la première des œuvres viatoriennes en terre burkinabè. Avant d'en prendre la direction, il y avait travaillé comme responsable de l'animation pastorale, ensuite il avait été nommé à Banfora où il a fondé et dirigé l'Établissement Louis-Querbes (ÉLoQ) de 2006 à 2014. Nommé par le supérieur provincial du Canada sur recommandation du supérieur de la communauté des Clercs de Saint-Viateur du Burkina Faso, il exerce sa fonction avec la collaboration d'un conseil de direction et il en répond au conseil d'administration présidé par un clerc de Saint-Viateur. En outre, il fait le lien aussi bien avec les structures internes (bureau des élèves, des parents d'élèves, du personnel) qu'externes dont le Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC), la direction diocésaine de l'enseignement catholique (DDEC) et l'Union nationale des établissements secondaires catholiques (UNESC).

Le directeur du deuxième cycle (secondaire) et assistant du directeur général est un père de famille, âgé de plus de soixante ans, à la veille de prendre sa retraite. Enseignant d'histoire et de géographie de carrière, il travaille à la direction de cet établissement depuis sa fondation en octobre de l'an 2000. De confession chrétienne évangélique, il est très engagé dans son Église, de même qu'auprès des jeunes du Groupe biblique (GB) du Collège Saint-Viateur. Directeur du secondaire, il a une relation privilégiée avec les enseignants et les élèves pour tout ce qui concerne les curricula, la progression pédagogique, l'évolution des élèves, les évaluations, la préparation des bulletins, les conseils pédagogiques, la réussite scolaire et le recrutement. Il voit aussi à la préparation des dossiers des élèves de terminale (secondaire 7) en vue des examens du Baccalauréat. Il assiste aussi le directeur général dans la gestion de l'ensemble de tout le personnel de l'établissement et il le représente à certaines rencontres et réunions convoquées par le ministère de tutelle en ses différentes structures.

Le directeur pédagogique et directeur du premier cycle est un burkinabè, père de famille et un enseignant d'anglais de carrière. Il s'occupe de concert avec celui du deuxième cycle de la direction pédagogique à son niveau. Il voit notamment à la programmation des activités pédagogiques, au suivi, à l'évaluation, au recrutement des élèves comme des enseignants, à l'animation des conseils pédagogiques, à la préparation des dossiers de candidature aux examens du brevet de fin d'études du premier cycle (BEPC), bref à la gestion quotidienne de l'action pédagogique au post-primaire. Âgé d'une cinquantaine d'années, il fait ce travail depuis la



fondation de l'école en 2000. Bien que musulman, il se sent très en phase avec l'esprit de l'école catholique qui vise à donner une formation complète aux jeunes qui désirent se préparer à être de bons citoyens pour la société. En outre, il est la personne ressource de l'Union des élèves musulmans (UÉÉMB) dans l'établissement.

Le directeur des élèves est un religieux clerc de Saint-Viateur de nationalité burkinabè, qui a reçu une formation religieuse et philosophique. Au sein du collège, il est l'Éducateur principal, celui qui gère toutes les questions disciplinaires, qui assure le suivi des élèves dans leurs relations avec le règlement intérieur de l'école, dans leurs interrelations personnelles et dans leurs comportements en classe avec les enseignants. Il fait le lien avec les parents pour ce qui a trait à la discipline. Comme Éducateur principal, il représente le baromètre de l'établissement, car il lui revient aussi de gérer les conflits, les tensions et de créer un climat propice à l'épanouissement de tous au sein de la communauté éducative. À ce titre, il coordonne l'équipe des éducateurs, il veille à la bonne intégration de tous les élèves dans la communauté éducative, il accompagne le bureau des élèves et ses activités récréatives de type culturel ou sportif, et il fait le lien avec les autres directeurs.

Le directeur de la pastorale, connu aussi sous le nom d'aumônier, est un religieux clerc de Saint-Viateur de nationalité togolaise, âgé d'une trentaine d'années. Il a une formation religieuse et philosophique. Il assure cette fonction depuis deux ans. Ses tâches sont multiples, car il planifie, programme, organise et coordonne les activités pastorales dans le collège (célébration des sacrements, service de catéchuménat, exercices de piété, retraite, animation des mouvements à caractère religieux...); il accompagne tant au plan spirituel que social les jeunes qui le demandent ou qui lui ont été recommandés par les enseignants ou la direction; il veille à la transmission des valeurs de façon hebdomadaire; il assure la coordination des enseignants d'instruction civique, morale et religieuse ou d'éducation civique; il supervise les sorties éducatives ou récréatives organisées par les classes et leurs professeurs titulaires. Il assure le lien de son service avec la direction générale.

L'aumônier adjoint est aussi un clerc de Saint-Viateur, âgé de vingt-cinq ans. Il a une formation religieuse. Il seconde le directeur de la pastorale dans l'animation pastorale, particulièrement dans l'organisation des activités spirituelles, dans l'accompagnement des plus

jeunes, dans l'animation des mouvements et dans la catéchèse. Il enseigne aussi l'instruction civique morale et religieuse dans certaines classes du post-primaire.

Tous ces acteurs nous ont livré leurs points de vue et fourni des informations très utiles. Néanmoins, il se pose quand même la question de savoir comment s'assurer de la validité des données qu'ils ont communiquées.

#### **1.2.4. Validité par triangulation**

La validité de l'observation participante pose assez souvent un problème d'ordre scientifique, en plus de sa difficulté d'ordre éthique qui est l'interférence ou l'intervention du chercheur au cours de la pratique. Pour garantir la scientificité des données, nous avons fait appel à la technique de la triangulation. Elle s'entend, selon Fortin (1996), « comme l'emploi d'une combinaison de méthodes et de perspectives permettant de tirer des conclusions valables à propos d'un même phénomène » (Fortin, 1996, p. 318). Elle s'opère de quatre façons.

Primo, la triangulation des données, suivant quatre aspects : le temps, l'espace, la personne et les sources. L'aspect temps permet de vérifier la stabilité ou les changements avant ou pendant l'opérationnalisation. L'aspect espace situe les données recueillies dans leur contexte. L'aspect personne renvoie aux différents acteurs cibles (individus, groupe ou communauté). Enfin, l'aspect sources fait référence aux matériaux objectifs (statistiques ou données issues d'un questionnaire). En conformité à la triangulation des données, nous avons mené notre recherche pendant une semaine dans chacun des deux collèges dans le respect du programme de leurs activités pédagogiques et pastorales, selon la disponibilité des acteurs. Même si nous n'avions pas de processus d'opérationnalisation en cours, nous y avons tenu pour éviter la dispersion et pour pouvoir plus facilement établir des liens entre les diverses données collectées. Au-delà de la semaine consacrée, nous avons par ailleurs pris le temps de compléter certaines informations en consultant les archives de ces institutions.

Secundo, la triangulation des chercheurs composant l'équipe menant la recherche et la validation de celle-ci par d'autres chercheurs. Dans un certain sens, nous ne pouvons satisfaire à cette règle puisque nous ne menons pas cette recherche en équipe. Néanmoins, nous avons

compté sur les remarques et suggestions de notre directeur de thèse pour affiner notre recherche et pour rester fidèle à son orientation. Cet apport peut être, d'une certaine façon, considéré comme une stratégie de validation.

Tertio, la triangulation des théories qui demande au chercheur d'être en relation constante avec le cadre théorique de recherche et, si faisant appel à plusieurs disciplines, d'établir des relations de correspondance, de dépendance et d'opposition. Pour satisfaire à ce principe, nous avons gardé constamment en tête l'orientation de notre recherche, la question de recherche et les objectifs poursuivis.

Enfin, la triangulation des méthodes où pour un même objet d'évaluation, différentes méthodes sont employées pour collecter les données et en extraire un sens (Renée Pinard, Pierre Potvin et Romain Rousseau, 2004, p. 70). Nous avons, à cette étape, croisé l'observation participante, les entrevues semi-dirigées et la consultation des archives, sans oublier le journal de bord des animateurs et animatrices de pastorale.

## **1.3. Stratégies méthodologiques**

### **1.3.1. Choix du corpus**

Le corpus analysé se constitue d'abord des données d'entrevues réalisées auprès des onze acteurs et actrices dans les deux communautés éducatives viatoriennes, du projet de pastorale de chacun des collèges retenus, de leurs projets éducatifs, des documents d'archives (listes des élèves, statistiques) susceptibles d'éclairer notre recherche et des données d'un journal d'activités hebdomadaires tenu par les animateurs de pastorale.

### **1.3.2. Cueillette des données**

Nous avons recueilli les données par l'observation participante des acteurs cibles, par la prise de notes (verbatim), par le journal de bord et des entretiens semi-dirigés avec les directeurs et les animateurs de pastorale des deux collèges en question.

### **1.3.2.1. Entrevue individuelle semi-dirigée**

Pour approfondir les données collectées par l'observation ou pour les compléter, nous avons fait aussi des entrevues semi-dirigées avec les directeurs, les animateurs et animatrices de pastorale de ces collèges. Le questionnaire de référence utilisé est rédigé en français et composé de trois séries de questions. La première série porte sur la situation de la diversité religieuse au sein du collège concerné, la manière d'accueillir les jeunes de différentes traditions religieuses et la façon de gérer le pluralisme religieux. La deuxième série met l'accent sur la conception théologique qui oriente l'activité éducative dite chrétienne du collège considéré. Enfin, la troisième série de questions est axée sur la réalisation de la mission d'évangélisation dans le collège pris en compte.

À partir de ce questionnaire, nous avons interviewé les directeurs qui sont les premiers responsables des orientations pédagogiques, culturelles, sportives et pastorales de leurs écoles. Ils sont à ce titre les pilotes de leur établissement. Nous avons cherché à découvrir dans leurs discours, leurs attitudes et leurs projets d'établissement, leur positionnement par rapport à la diversité religieuse, les objectifs explicites et implicites de l'ouverture de leurs collèges à des jeunes de diverses confessions religieuses. Nous avons fait de même avec les animateurs et animatrices de pastorale de ces deux collèges qui ont de leur directeur général le mandat d'animer leur communauté éducative sur le plan spirituel et pastoral conformément à l'orientation chrétienne catholique. À ce titre, ils sont au courant de leur vécu quotidien, de leur intérêt spirituel et des difficultés que pose la diversité religieuse dans leur collège. Ils ont ainsi le pouls religieux de leur établissement, car ils ont un contact direct avec les jeunes fréquentant les activités qu'ils proposent dans le cadre de leur animation pastorale.

### **1.3.2.2. Journal de bord**

Nous avons demandé à une des animatrices et à un des animateurs de pastorale observés, de bien vouloir nous rendre accessible le journal de bord qu'ils ont tenu au cours de la semaine de notre observation. L'animatrice nous a présenté le sien en format papier et l'animateur nous a remis le sien en version électronique. Nous espérons y recueillir ainsi de précieuses données pouvant éclairer notre compréhension de leur manière de gérer au quotidien le pluralisme religieux dans leurs activités d'éducation. Les informations obtenues nous ont permis de

corroborer certains dires et certaines de nos intuitions. Nous en rendrons compte un peu plus loin dans cette démarche.

### **1.3.2.3. Consultation des archives**

Nous avons aussi consulté certains documents officiels de ces deux collèges, tels que des statistiques des cinq dernières années, les projets éducatifs, les projets de pastorale, les bilans d'activités, afin d'y retracer la place qu'ils accordent à la diversité religieuse ou au pluralisme religieux. Nous avons dû consulter certains sur place, tandis que d'autres, disponibles en version électronique, nous ont été transmis en format PDF. Ils sont numérotés dans l'ordre de consultation, précédés de « Pièce d'archives N° 00 ».

### **1.3.3. Analyse des données d'entrevues**

Nous avons fait au total onze entrevues. Selon l'éthique de la recherche, nous les avons identifiées chacune par un code alliant des chiffres et des lettres, par exemple : E1SVO\_220317; puis nous les avons retranscrites, enregistrées sur une clef USB conservée en lieu sûr. En vue d'analyser le contenu obtenu, nous avons procédé au codage, à la sélection des séquences significatives, à la thématisation des données selon leurs fréquences et leurs occurrences, leur intérêt et leur pertinence (Coutard, 2007, pp. 103-104). Ce travail étant réalisé, nous avons opéré une réécriture de contenu, puis une synthèse des données.

En analyse de contenu, cette façon de faire s'impose puisqu'il s'agit du traitement d'entrevues, d'opinions et de croyances (Bardin, 1997, pp. 136-137). Cet exercice nous a permis de relier les données en identifiant celles qui posent un problème et d'en tirer une dramatique fondamentale partagée par les deux collèges concernés. Par ailleurs, nous utilisons l'analyse interprétative pour dégager les sens cachés, « les sentiments et les gestes cohérents ou contradictoires » des acteurs de la pratique observée grâce à l'application d'une grille de lecture élaborée à partir des six pôles structurels - qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi, hérités de Thomas Groome (Raymond, 1987, pp. 107-126), sans oublier le septième pôle, combien, pour prendre en compte le coût de la pratique. Ensuite, nous avons procédé à l'herméneutique de la trame dégagée de la praxis, c'est l'étape qui consiste à confronter la problématique à l'Évangile,

à la tradition chrétienne et au magistère afin d'en dégager des pistes salutaires et des perspectives.

Enfin, comme notre recherche est praxéologique, elle entend participer à la transformation de la pratique en y proposant un plan d'intervention, dont elle prévoit les retombées à court, moyen et long terme, ainsi que des ouvertures pour des recherches futures (Nadeau, 2007, pp. 228-231).

#### **1.3.4. Séquence de réalisation de la recherche**

Notre recherche s'est réalisée en plusieurs phases à savoir : cueillette de données sur le terrain, traitement des données recueillies, analyse de contenu et exploration littéraire en sciences humaines, en sciences sociales et en théologie pour mieux cerner la problématique dégagée, puis l'herméneutique de la problématique, suivie de la réélaboration et du plan d'intervention, pour se terminer avec la prospective. Comme cette recherche a été menée selon la praxéologie pastorale, elle comporte une dimension réflexive, en ce sens qu'elle part de la pratique pour aller vers les principes théoriques et que ceux-ci renvoient à celle-là. Cette dimension a occasionné chemin faisant des déplacements et des réajustements dans le plan de départ, pour favoriser une meilleure articulation des différentes sections et une production de sens plus fructueuse.

## **Conclusion**

Voilà qui met un terme à ce premier chapitre au cours duquel nous avons exposé les cadres conceptuels et méthodologiques de notre recherche. Il nous aura permis de présenter les concepts clés auxquels nous ferons référence au cours de notre étude. Même si, de façon plus ou moins explicite, nous les avons considérés sur les angles philosophique, anthropologique, sociologique et psychologique, cela n'altère en rien notre approche théologique. Au contraire, nous considérons que cette complicité interdisciplinaire l'enrichit. Cet enrichissement se remarque aussi à travers la méthode et la méthodologie que nous avons adoptées. Car, la praxéologie pastorale comme méthode herméneutico-déductive se compose aisément avec les référents issus des sciences humaines et sociales en plus des textes fondateurs, afin de saisir le sens profond des données de la praxis étudiée dans un contexte bien déterminé. Justement, dans le chapitre suivant, nous allons lever le voile sur le cadre contextuel dans lequel évoluent respectivement les Collèges Bourget de Rigaud et Saint-Viateur de Ouagadougou.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **2. Les différents contextes des deux collèges**

#### **Introduction**

Dans ce deuxième chapitre, nous entendons faire une présentation succincte des contextes du Burkina Faso (Pays des Hommes intègres) et du Québec afin de situer les Collèges Saint-Viateur de Ouagadougou et Bourget de Rigaud dans leur environnement global et de permettre une compréhension des réalités historico-géographique, socio-économique, culturelle et religieuse qui influencent la vie de ces deux communautés éducatives. En les situant dans leur contexte, nous ne manquerons pas l'occasion de les présenter également en tenant compte de leurs relations avec les autres établissements privés catholiques et les structures de gouvernance, de leur projet éducatif et leurs traits caractéristiques. Sans plus tarder, débutons avec le contexte du Collège Saint-Viateur de Ouagadougou.

#### **2.1. Le cadre contextuel du Collège Saint-Viateur de Ouagadougou**

Le Burkina Faso est un pays sahélien qui fascine tant par ses atouts géographiques que son histoire récente, par ses richesses culturelles, par sa composition multiethnique et multireligieuse. Bien que notre recherche ne s'intéresse qu'à l'éducation chrétienne de la jeunesse burkinabè, on ne saurait laisser derrière le rideau tous ces aspects qui portent à la fois ses faiblesses, ses forces, ses pierres d'achoppement et sources d'espérance. Aussi sera-t-il question dans les lignes qui suivent de la présentation des différents contextes.

##### **2.1.1. Contexte géographique**

Le Burkina Faso, anciennement la Haute Volta, est un pays de l'Afrique occidentale, enclavé par le Togo, le Bénin, le Ghana, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Niger. D'une superficie de 274 200 km<sup>2</sup>, il comprend 13 régions administratives et 45 provinces. Ce pays a aussi une administration coutumière selon un découpage administratif propre. Cela est notamment visible



chez les *Mossi* qui occupent surtout la région du Centre, appelée d'ailleurs le Plateau des *Mossi*, où se situe Ouagadougou, sa capitale.

Sur le plan historique, ce pays est assez jeune puisqu'il a été constitué par les Mossi arrivés entre le XIV<sup>e</sup> et le XVII<sup>e</sup> siècle de notre ère (Sissao, Signes graphiques Moose et leurs significations : le cas des scarifications ethniques des moose du Burkina Faso, p. 6). Ensuite, il fut colonisé par la France de 1896 à 1958, date de la proclamation de la République de Haute Volta au sein de la Communauté française de l'Afrique occidentale (Guissou, 1995, p. 34). Il s'en détacha, par la suite, pour devenir un État indépendant et souverain le 5 août 1960. Ce détachement marqua le début de l'ère des Voltaïques sous la houlette de Maurice Yaméogo, premier président de la République de Haute Volta. Puis sous la présidence de Thomas Sankara, le 4 août 1984, il fut rebaptisé le Burkina Faso, nom qui signifie Pays des Hommes intègres. De 1987 à octobre 2014, sous le long règne de Blaise Compaoré, il connut une certaine stabilité politique favorable à l'instauration progressive d'un régime démocratique.

Cette démocratisation est caractérisée notamment par l'adoption de la Constitution le 2 juin 1991 qui scelle le caractère unitaire et décentralisé de l'État burkinabè. Son article 31 stipule en effet que : « Le Burkina Faso est un État démocratique, unitaire et laïc. Le Faso est la forme républicaine de l'État ». Elle prescrit aussi les institutions démocratiques, l'existence et la séparation des pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire, ainsi que le multipartisme, la reconnaissance des droits et libertés fondamentaux, etc. Ainsi l'on assista à une multiplication des partis politiques, à l'organisation régulière d'élections présidentielles, législatives et municipales, dites démocratiques, car leurs résultats étaient souvent connus d'avance. Pour mettre un terme à ces mascarades électorales, le 30 octobre 2014, après avoir mis le feu à l'Assemblée nationale qui voulait réviser l'article 36 de la Constitution afin de permettre au président de briguer un autre mandat, le peuple burkinabè contraint le président Compaoré de quitter le pouvoir, le 31 octobre 2014. Et depuis, une période de transition non moins bouleversée a permis d'apaiser les esprits et d'organiser de « vraies élections démocratiques » dotant le pays de nouveaux dirigeants, parmi lesquels le président Rock Marc Christian Kaboré.

### **2.1.2. Socio-démographique**

Le recensement général de 2014 estimait la population burkinabè à 17 800 336 habitants, dont 9 185 425 femmes et 8 694 961 hommes (INSD, 2015, p. 39). Selon ces données, il y a 95 hommes pour 100 femmes; 77% d'entre eux vivent en zone rurale, soit 37% d'hommes et 40% de femmes. Ces personnes sont majoritairement très jeunes, car la moitié de la population a moins de 17 ans. Quant à la frange active, elle représente 5 159 630 burkinabè dont 2 800 618 hommes et 2 359 012 femmes. Il s'ensuit une population dont la moyenne d'âge est de 21,3 ans, soit 23,5 ans en zone urbaine et 20,7 ans en zone rurale (Ouedraogo, 2016, p. 15). Ainsi, dire que le Burkina dispose de considérables potentiels humains et qu'il lui faudra de grands moyens pour les former et préparer à la vie adulte ne serait rien qu'un euphémisme. Et puis, si la tendance se maintient, avec son taux de fertilité de 3,6% par an, sa population devrait atteindre dix-neuf millions d'ici à 2020.

### **2.1.3. Socioéconomique**

La situation économique du *Pays des Hommes intègres* est précaire; une précarité qui s'explique par les conditions économiques difficiles du pays, caractérisées notamment par une faible pluviométrie, une faible industrialisation et des sols semi-désertiques. Ce qui en fait l'un des pays les plus pauvres de la planète. En effet, en 2014, près de 40% de la population vivaient sous le seuil de pauvreté et le taux de chômage était de 14,1% (*Ibid.*). En 2016, le rapport du PNUD sur le développement humain le classe 191<sup>e</sup> sur 194 pays répertoriés, juste avant le Tchad, le Niger et la République Centrafricaine (PNUD, 2016, p. 28). Son PIB est alors estimé à 12,115 milliards de dollars et son PIB/habitant à 650\$ US, mais sa dette publique avoisinait 2, 863 milliards de dollars US, soit près de 36% de son PIB. Néanmoins, il y a une lueur d'espoir puisque son taux de croissance se situe autour de 6% pour l'année 2017 (Populationdata.net, 2018).

Comme on peut le voir, la situation socioéconomique de ce pays subsaharien n'est pas enviable même si elle s'améliore depuis plusieurs années grâce à l'exploitation des mines d'or et au renforcement de la production agricole. À part le coton, le pays produit beaucoup de céréales comme le maïs, le mil et le sorgho. À cela s'ajoute l'élevage. En outre, l'or blanc qui

était jusqu'à très récemment son principal produit d'exportation tend à être remplacé par le métal jaune (40 tonnes en 2016). Et cette substitution a des apports financiers appréciables.

En effet, entre 2006 et 2012, on note que les dépenses courantes de l'État sont inférieures à ses recettes courantes. Aussi l'État parvient-il à assurer près de 53% de son budget d'investissement contre 45% de financement extérieur et 2% de transferts en capital. Grâce à sa capacité d'ajuster ses dépenses courantes à l'évolution de ses dépenses totales, son leadership en matière de gestion des finances publiques a été reconnu et salué par des gestionnaires africains en 2009 (Ouedraogo, 2016, pp. 26-27). Sa situation socioéconomique n'est pas désespérante certes, mais avec des ressources économiques propres faibles, le pays peut-il pourvoir à tous les besoins de base de ses populations et entreprendre de grands chantiers de développement sans compter sur la contribution financière de la communauté internationale sous forme de prêt, de subvention ou de don ?

#### **2.1.4. Socio-culturel**

Le Burkina Faso se compose de soixante-cinq ethnies et groupes culturels. Il y a autant de langues, dont quelques-unes ont le statut national. Il s'agit du dioula, du *mooré*, du *fulfulde*, du *gourmanchéma*, du *gurunsi* et du *dagari*. Aux côtés de ces vernaculaires, le français fait office de langue officielle. Il en découle de très grandes richesses culturelles que les Burkinabè savent fort bien mettre en valeur, lors des manifestations organisées en conséquence. Ce qui le fait considérer comme le carrefour culturel de l'Afrique de l'Ouest (Guissou, 1995, pp. 151-154). Ce pays est notamment reconnu pour ses valeurs suivantes : l'ardeur au travail, le sens de l'hospitalité caractérisée par l'eau de bienvenue, la parenté à plaisanterie inter et intra- ethniques qui permet de résoudre, par l'humour et des joutes orales, certains conflits sans recourir à la violence ni au tribunal (Sissao, 2004, p. 4). Il y a également la parole donnée qui engage définitivement, la solidarité qui part de la famille et qui s'étend à la nation.

Toutefois, son taux d'alphabétisation reste encore très faible; en 2014, il ne dépassait pas encore 34,5%. En 2017, il serait autour de 52,51% (Populationdata.net, 2018). Toujours selon les statistiques de 2015/16, le taux brut de scolarisation au primaire est de 86,1%, alors qu'au secondaire ce taux était de 32,5% en 2014/15. Un indice d'encouragement est qu'en 2015/16 le

taux brut d'admission au CP1 atteignait 100,1% (INSD, Annuaire nationaux des statistiques, 2016, p. 398). Ces dernières années, les mesures prises par l'État pour promouvoir l'éducation pour tous (EPT), conformément aux objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ont probablement porté des fruits constatables par un taux d'admission très élevé au primaire, mais la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans n'est pas pour autant assurée. Plusieurs raisons expliquent les pertes et abandons en cours de route. On peut citer entre autres : la résistance culturelle, plus défavorable à la scolarisation des filles, le nomadisme des éleveurs et certaines pratiques culturelles ou religieuses telles que le mariage précoce et les grossesses qui s'en suivent, ainsi que la situation dans les régions fortement islamisées (Ouedraogo, 2016, p. 19).

Par ailleurs, en ce qui a trait à la qualité du système scolaire burkinabè qui se mesure à l'aune du taux de réussite des élèves notamment à l'entrée au post-primaire, au succès au BEPC et au Baccalauréat – diplôme sanctionnant la fin des études du secondaire, il y a encore beaucoup de chemins à parcourir. Car, en considérant les pourcentages d'admis de 2011 à 2016, on obtient les résultats à la fois encourageants et faibles. Ainsi, en 2011, au niveau du certificat d'études primaires (CEP), on notait 165 287 admis sur 258 288 candidats, soit 64,0%; en 2012, 189 322 / 290 562, soit 65,2%; en 2013, 192 757 / 316 478, soit 60,9%; en 2014, 227 464 / 328 695, soit 82,2%; en 2015, 227 464 / 309 285, soit 73,5%; enfin, en 2016, 198 421 / 319 583, soit 62,1% (INSD, Annuaire nationaux des statistiques, 2016, p. 97).

Au niveau du post-primaire, le brevet d'études du premier cycle (BEPC) n'est guère à la portée de la majorité. En effet, il y avait, en 2011, 34 274 admis sur 111 428 candidats, soit 30,8%; en 2012, 72 864 / 139 314, soit 52,3%; en 2013, 31 368 / 139 020, soit 22,6%; en 2014, 51 576 / 179 493, soit 28,7%; enfin, en 2015, 81 259 / 207 814, soit 39,1% (*Ibid.*, p. 117).

Au niveau du Baccalauréat, seule une minorité arrive à décrocher ce laissez-passer pour l'université. En 2011, on dénombrait 18 274 admis sur 44 734 candidats, soit 40,9%; en 2012, 18 197 / 47 396, soit 38,39%; en 2013, 18 539 / 53 122, soit 34,9%; en 2014, 21 266 / 57 498, soit 36,99%; en 2015, 26 980 / 70 887, soit 38,03%; en 2016, 27 390 / 68 590, soit 39,93% (INSD, Annuaire nationaux des statistiques, 2016, p. 117).

Malgré ces résultats qui traduisent un taux de réussite assez faible, il convient de souligner quand même l'amélioration quantitative de l'offre éducative au Burkina Faso, au cours des quinze dernières années. De façon générale, le nombre d'élèves et étudiants n'a cessé de croître. Il en est de même de celui des établissements d'enseignement et de celui des enseignants. Les apports du secteur privé à cette amélioration de l'offre éducative ne sont pas du tout négligeables. En 2003-2004, soit trois ans après la signature de l'engagement de Dakar pour promouvoir l'éducation pour tous (EPT), le pays comptait au post-primaire et au secondaire 5232 enseignants – 4 208 hommes et 1 024 femmes; en 2014-2015, il en disposait 18 916 dont 15 383 hommes et 3 533 femmes. Cette croissance a sans doute suivi celle des effectifs des élèves aux niveaux post-primaire et secondaire. Car, en 2003/2004, les effectifs s'élevaient à 266 057 élèves, soit 158 943 garçons et 107 114 filles; en 2014/2015, ils étaient 929 497 dont 492 488 garçons et 437 009 filles (*Ibid.*, p. 109). On a aussi observé une augmentation conséquente des salles de classe. En 2014-15, le Burkina disposait de 2 462 établissements scolaires et de 14 514 salles de classe, alors qu'en 2003-04 il n'y avait que 497 établissements et 4 044 salles de classe (*Ibid.*, p. 112). Enfin, depuis quinze ans, le nombre d'établissements supérieurs au Burkina a augmenté considérablement. Ils sont passés de 11 en l'an 2000 à 120 en 2016. Du côté des étudiants, leur nombre a plus que doublé; il est passé de 215,6 pour 100 000 habitants en 2004/2005 à 513 pour 100 000 habitants en 2015/2016. Aussi a-t-on enregistré, en 2016, 94 728 étudiants, dont 63 260 hommes et 31 468 femmes (*Ibid.*, p. 118).

Ces données témoignent du dynamisme qu'il y a dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso. Mais ce souffle serait-il en adéquation avec les investissements de l'État dans le système éducatif national ? De 2007 à 2011, nonobstant les limites budgétaires, le gouvernement a consacré entre 17,25% à 19,21% de son budget à l'éducation. C'est moins que les 20% recommandés par la Déclaration de Dakar certes, mais c'est mieux que ce qui s'est fait dans les autres pays de l'Afrique de l'Ouest. Le secteur du primaire en est le principal bénéficiaire. En 2010, il avait emporté la part du lion, 63,2% du budget de l'éducation contre 33,5% pour les autres ordres d'enseignement et 3,3% alloués au préscolaire et à la petite enfance (Ouedraogo, 2016, p. 29). Soulignons enfin que dans ses efforts considérables pour promouvoir l'éducation pour tous et améliorer le niveau d'alphabétisation au Burkina, l'État sait aussi compter sur le

secteur privé. L'enseignement catholique s'y inscrit comme un partenaire privilégié grâce à son apport qualitatif et au caractère non lucratif de ses écoles. Le Collège Saint-Viateur en fait partie.

### **2.1.5. Contexte socioreligieux**

En matière religieuse, on trouve au Burkina Faso trois grandes traditions : l'islam, le christianisme et les religions traditionnelles africaines (RTA). Selon le recensement réalisé en 2006 par l'État, la population croyante serait constituée de 60 % de musulmans, 19% de catholiques, 4% de protestants et de 15% d'adeptes des religions traditionnelles (Langewiesche, 2011, p. 4). Ce dernier pourcentage suscite des polémiques quant à son fondement, car les adeptes d'une religion traditionnelle africaine (RTA) peuvent pratiquer en même temps l'islam ou le christianisme. Ce même recensement a relevé que sur les 14 millions d'habitants répartis en 65 ethnies, les jeunes âgés de 10 à 24 ans représentaient à eux seuls 31,4% de la population, dont 51,4% de filles et 48,6% de garçons. Parmi lesquels 51,8% de musulmans, 34,5% de catholiques, 8,4% de protestants et 4,7% d'animistes (MJFPE, 2011, pp. 58-80).

Ces chiffres dénotent-ils un changement de mentalité chez les jeunes, une préférence pour le christianisme par rapport à l'islam et aux religions traditionnelles africaines (RTA) ? Selon une récente étude réalisée auprès des 18 ans et plus au Burkina Faso, il y a par année une baisse de 3,2% d'adeptes des RTA et une croissance de 1,7% chez les musulmans, de 3,6% chez les catholiques et de 8,5% chez les protestants. Malheureusement, cette étude indique aussi que l'intolérance religieuse est en nette progression au Burkina, car 21,7% de la population cible déclarent avoir de la difficulté à vivre avec des voisins de religion différente, soit 2 Burkinabè sur 10. Parmi eux, 23% de femmes contre 20, 3% d'hommes. De plus, le taux est d'autant plus élevé qu'ils sont moins instruits. Ainsi, 67,7% sont analphabètes, 15,4% ont un niveau primaire, 13,8% de niveau secondaire et 3,1% de niveau supérieur (Centre pour la gouvernance 2012).

Nonobstant les imperfections de ces données statistiques, il convient d'admettre l'urgence d'une prévention de l'intolérance religieuse, puisque les djihadistes ont commis deux attentats meurtriers à Ouagadougou, celui du 15 janvier 2016 qui avait fait plusieurs victimes dont deux Canadiennes (LaPresse, 2017) et celui du 13 août 2017 (Bensimon, 2017). Ces attaques terroristes qui, jusqu'à très récemment, étaient mises sur l'ardoise des djihadistes opérant surtout

au Mali peuvent être portées maintenant au compte de Ansaroul Islam, le premier groupe terroriste burkinabè créé en fin 2016 par Ibrahim Malam Dicko dans le Nord-Ouest du pays (Le Cam, 2017). Ce groupe a déjà à son actif plusieurs actions d'éclat dans la région pour forcer les écoles à fermer leur porte, car considérant l'école du Blanc comme une œuvre de Satan (Le Cam, 2017).

Le Burkina Faso dont on vantait jusqu'à récemment la « religiosité tranquille » (Otayek, 1999, p. 35) est désormais affecté par la terreur des djihadistes. Ces derniers l'attaquent directement à Ouagadougou, son centre névralgique. Le Pays des Hommes intègres se retrouve presque dans la même situation que le Niger et le Nigéria qui subissent les exactions de la secte islamiste Boko Haram ou encore comme le Mali où sont très actifs ces deux importants groupes islamistes : l'EIGS - État islamique dans le Grand Sahara (RFI Afrique, 2017) et le GSIM - Groupe de soutien à l'Islam et aux Musulmans (France24, 2017)<sup>1</sup>. Néanmoins, l'islam au Burkina n'est pas encore fortement politisé comme celui du Sénégal dominé par les confréries islamiques, dont celle des Mourides.

Réputé pour la cohabitation pacifique des religions et la fraternité entre les croyants, le Burkina Faso ne semble plus à l'abri des attaques de djihadistes, des terroristes islamistes. Vu cette conjoncture, ne court-on pas le risque de voir la population burkinabè exaspérée se retourner contre l'islam et tout musulman barbu, d'autant plus que dans le nord du pays on a commencé à stigmatiser les personnes à la peau claire en les suspectant de djihadisme? (Le Cam, 2017). Un tel retournement aurait des conséquences fâcheuses comme la rupture des liens familiaux ou culturels entre des personnes et des familles. Vu la situation majoritaire de l'islam, faut-il s'attendre à d'importants changements sur la scène politique pouvant impacter la cohabitation pacifique des croyants ? En tout cas, l'avenir du vivre ensemble pacifique paraît de plus en plus menacé au Burkina Faso.

---

<sup>1</sup> « Ce nouveau groupe est formé d'Ansar Dine, dirigé par Iyad Ag Ghaly, d'Al-Mourabitoune, dont le chef est Mokhtar Belmokhtar et de "l'Emirat du Sahara", une branche d'Al-Qaïda au Maghreb islamique (Aqmi) opérant dans le nord du Mali, selon une déclaration du Touareg Iyad Ag Ghaly ». Par ailleurs, il convient de préciser que, selon la même source, « Al-Mourabitoune était lui-même né de la fusion en août 2013 du groupe des "Signataires par le sang" — unité combattante créée moins d'un an plus tôt par Mokhtar Belmokhtar — et du Mouvement pour l'unicité et le jihad en Afrique de l'Ouest (Mujao), alors implanté à Gao, dans le nord du Mali ».

En définitive, la tranquillité religieuse, le respect des minorités religieuses par la majorité musulmane et donc la cohabitation pacifique des croyants et non-croyants nous paraissent de plus en plus compromis. Car les djihadistes ont franchi les frontières du Burkina Faso. L'école catholique comme haut lieu d'éducation chrétienne, de formation des esprits et des cœurs, pourra-t-elle contribuer à contrecarrer l'offensive djihadiste sur les jeunes burkinabè, à préparer ceux-ci au vivre ensemble pacifique et à construire ensemble une civilisation de l'amour ? Le Collège Saint-Viateur de Ouagadougou qui accueille des jeunes de 11 à 19 ans venant de tout le pays et appartenant aux différentes traditions religieuses a-t-il dans son projet éducatif l'objectif de les éduquer de cette manière ?

## **2.2. Présentation générale du Collège Saint-Viateur**

Le Collège Saint-Viateur est une section du Groupe Scolaire Saint-Viateur, fondé en 2000 par la Congrégation des Clercs de Saint-Viateur. Cet établissement qui a une capacité d'accueil de plus de 2000 élèves a comme devise : « Ensemble bâtissons demain ». On la retrouve écrite sur le logo de l'établissement. Son objectif est d'éduquer les jeunes de façon intégrale en vue de leur développement et de celui du pays. Il regroupe le préscolaire, le primaire, le post-primaire et le secondaire. Les élèves du secondaire ont le choix entre la série littéraire (A) ou les séries scientifiques (C et D). Pour les besoins de la cause, nous appelons ici collège le post-primaire et le secondaire, mais dans le milieu c'est un lycée privé.

Cet établissement se trouve dans la commune de Bogodogo, précisément à Dassasgho, un quartier situé à environ neuf kilomètres à l'est de la capitale. Il est au 274 rue 28.284. Son site occupe un quadrilatère de 2225 m<sup>2</sup>. Le campus est borné à l'ouest par la rue 28.239, à l'est par la rue 28.243, au nord par la rue 28.284 et au sud par la rue 28.290. Il est facilement reconnaissable, car une grande affiche portant son nom, surmontée d'une croix, placée au-dessus de son grand portail, l'indique clairement. Son site Internet [www.gss-viateur.org](http://www.gss-viateur.org) fournit d'amples renseignements.

En entrant sur le campus, on rencontre une statue de saint Viateur tenant un parchemin dans ses mains. Derrière ce modèle d'éducateurs de la jeunesse se trouve le bâtiment de l'administration. Sur la droite, il y a le pavillon F. Benoît Tremblay, du nom de son premier



directeur général, abritant des salles de classe; un deuxième pavillon logeant les laboratoires d'informatique et de sciences, l'infirmerie, quelques bureaux et salles de classe; un troisième pavillon où sont le cyber espace, le local de la radio viatorienne et la cantine. À la gauche, il y a un quatrième pavillon abritant les salles de classe des finissants et un cinquième où se trouvent les élèves de 6e et 5e. Au fond du campus se dresse l'auditorium de l'établissement. Outre ces bâtiments, on y observe aussi un plateau omnisport (basketball, volleyball, handball et tennis), deux espaces verts aménagés pour servir de l'ombre aux élèves, un grand stationnement pour les véhicules à deux roues et un plus petit pour les voitures. Mentionnons que le terrain de football (soccer) se situe en face du site clôturé d'un mur de 2 m de hauteur.

### **2.2.1. Un collège dirigé par les Clercs de Saint-Viateur**

Le collège appartient aux Clercs de Saint-Viateur. Ils sont arrivés au Burkina Faso en 1999 au moment où la Conférence épiscopale du Burkina-Niger projetait de reprendre en main les écoles primaires catholiques, remises à l'État burkinabè en 1969. Depuis cette cession, la qualité de l'instruction et de l'éducation des enfants au niveau des écoles primaires n'avait pas cessé de se détériorer. Face à cette situation, les cris des parents interpellant les autorités ecclésiastiques par rapport à la nécessité de relancer les écoles catholiques se faisaient entendre à travers tout le Burkina (Compaoré, 2003, p. 89).

En réponse à leurs appels, des assises nationales sur l'enseignement catholique furent organisées en 1996. À l'issue des travaux, les évêques prirent la décision de relancer l'enseignement de base catholique tout en procédant au renforcement de leurs établissements secondaires et en lançant la formation universitaire catholique. Par la même occasion, ils ont envisagé aussi la création des écoles catholiques professionnelles et supérieures au Burkina Faso. Par la suite, un protocole d'accord fut signé le 13 juin 2000 entre la conférence épiscopale et l'État burkinabè. Celui-ci s'engagea à remettre à l'Église, sur une période de six ans, cinquante-neuf des écoles primaires catholiques sur les cent-soixante qui lui avaient été cédées en 1969 (Compaoré, 2003, p. 94). Dans ce contexte fortement marqué par la volonté de l'Église de contribuer à la concrétisation de l'objectif « éducation pour tous » poursuivi par l'État burkinabè, le Collège Saint-Viateur vit le jour le 1er juillet 2000 (Tremblay B. R., 2009, p. 199).

Depuis lors, les Clercs de Saint-Viateur et leurs collaborateurs y sont à pied d'œuvre afin de répondre aux nombreuses attentes éducatives de la jeunesse burkinabè. Actuellement, cinq clercs de Saint-Viateur, dont un Canadien qui en est le directeur, trois Burkinabè et un Togolais y travaillent. Ils collaborent avec des laïcs qui désirent, selon leurs compétences, prendre part à l'œuvre éducative viatorienne. Pour l'année 2017-2018, la liste du personnel compte plus de soixante-dix laïcs dont 56 enseignants, soit 41 hommes et 15 femmes (7 permanents, 1 fonctionnaire, 4 contractuels, 1 stagiaire et 43 vacataires), 13 membres du personnel administratif, parmi lesquels 4 femmes, et 10 membres du personnel de soutien<sup>2</sup>. En termes d'appartenance religieuse, on trouve dans le personnel enseignant : 27 catholiques, 21 musulmans, 6 protestants et 2 adeptes de RTA<sup>3</sup>. Le personnel administratif comprend 17 catholiques, 2 protestants, 3 musulmans et 1 adepte de RTA. Notons que le conseil de direction enregistre 5 catholiques, dont 4 clercs de Saint-Viateur, 1 protestant et 1 musulman.

Toutes ces personnes laïques et consacrées se dévouent à l'éducation de plus de 1500 élèves d'horizons divers. En 2017-2018, 7 sont des enfants d'élèveurs, 11 d'artisans, 26 de cultivateurs, 48 de retraités, 77 de professionnels libéraux, 168 de commerçants, 381 de salariés du secteur privé, 612 de fonctionnaires et 180 de parents dont on ignore les sources de revenus<sup>4</sup>.

### **2.2.2. Le Collège Saint-Viateur dans l'univers scolaire catholique**

Dans ce secteur de la ville, il y a plusieurs autres établissements scolaires. Parmi les privés laïques, mentionnons le lycée Marie-Curie, le lycée Sainte-Collette, le lycée de la jeunesse et le lycée *Bon Yam*. Parmi les établissements publics, il convient de nommer le Lycée Technique Amilcar Cabral. Le Collège Saint-Viateur fait partie des douze établissements privés confessionnels catholiques qui fonctionnent à Ouagadougou et dans ses environs. Pour mémoire, citons : le Collège Saint-Jean-Baptiste de la Salle, le Collège Notre-Dame de Kolog-Naaba, l'Établissement Technique Charles Lavigerie, le Collège Wend Manegda, le Complexe

---

<sup>2</sup> Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche 01\_ *Données globales sur le personnel administratif et enseignant, année scolaire 2017-2018.*

<sup>3</sup> Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche 02\_ *État du personnel enseignant 2017-2018.*

<sup>4</sup> Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche 03\_ *Situation socio-professionnelle des parents, année scolaire 2017-2018.*

scolaire Sainte-Famille de Pissy, le Collège Sacré-Cœur de Dapoya, le Collège Notre-Dame de l'Espérance, Établissement Gabriel Taborin, le Lycée Technique Notre-Dame des Victoires, le Groupe Scolaire Notre-Dame de l'Annonciation et l'Établissement Lassalien Badenya. Tous constituent avec soixante-huit autres l'Union nationale des établissements secondaires catholiques (UNESC). Cette union, fondée en 1968, représente ses membres au Secrétariat national de l'Enseignement catholique (SNEC) et fait le lien avec les Directions diocésaines de l'Enseignement catholique, ainsi qu'avec la Commission nationale de l'Enseignement catholique (CNEC), l'instance qui coiffe l'ensemble de ces structures.

### **2.2.3. Le projet éducatif du Collège Saint-Viateur**

Le Collège Saint-Viateur a pour objectif « d'œuvrer à la formation intégrale, au développement et à l'épanouissement de la personne humaine des enfants et des jeunes » (Direction générale du GSSV 2009, 6) et sa finalité est de : « former des citoyens intègres, bâtisseurs d'une société meilleure et de fervents chrétiens dévoués au service du Royaume » (*Idem.*). Par conséquent, il se veut un centre éducatif pour la jeunesse, un cadre qui promeut les valeurs telles que : foi, don de soi, liberté, solidarité, intégrité, travail bien fait, dialogue, sentiment patriotique, ouverture, tolérance, respect d'autrui et de l'environnement, discipline et succès (*Ibid.*, 7). Son projet éducatif en tient compte à travers ces trois principaux axes : académique, spirituel et socioculturel.

Au niveau académique, le Collège Saint-Viateur se veut un cadre d'excellence. À cet égard, il se dote des moyens pédagogiques adéquats pour favoriser l'épanouissement et la réussite intellectuelle des élèves qui lui ont été confiés. Les résultats obtenus des différents examens officiels témoignent de la qualité de l'enseignement dispensé et des efforts consentis par les uns et les autres. À titre d'exemple, en 2017, 141 sur 144 candidats inscrits ont réussi le brevet d'études du premier cycle (BEPC), soit 97,91%; 50 sur 58 ont obtenu le Bac A, soit 86,20%; 99 sur 106 ont décroché le Bac D, soit 93,39% (Direction du GSSV, Rapport de la rentrée scolaire 2017-2018, 2017, p. 73). Cette institution catholique entend préparer les futurs citoyens de la société par une formation qui s'appuie sur la rigueur intellectuelle et la discipline, la conscience professionnelle et l'honnêteté, le respect de l'autre et du bien commun. Il y inclut

un programme de sport, car favorisant le développement harmonieux du corps et de l'esprit (Direction générale du GSSV, 2009, p.18). Certes, donner une formation académique de haute qualité aux jeunes pour assurer leur qualification constitue une préoccupation majeure pour le collège, mais son principal souci n'en demeure pas moins leur réussite tant humaine que spirituelle.

Pour favoriser l'épanouissement spirituel des jeunes, le collège possède-t-il sa propre aumônerie, son service pastoral interne pour s'occuper de l'organisation de la vie pastorale de la communauté éducative en suivant le rythme des grands temps de la liturgie de l'Église (Direction du GSSV, 2009, p. 7). La pastorale offre aussi un accompagnement individuel à ceux qui le désirent et elle veille également à ce que les élèves aient des lieux de réflexion et d'engagement dans la ligne de leur appartenance religieuse. Afin de permettre à chacun d'approfondir sa foi et d'entretenir des relations interreligieuses, les jeunes ont la latitude de s'engager dans un mouvement religieux correspondant à leur credo (*Ibid.*, 17). Ainsi auront-ils assimilé les valeurs communes et celles spécifiquement chrétiennes utiles pour leur intégration dans la société.

Enfin, sur le plan socioculturel, le collège dispose d'un service d'animation culturelle dont l'objectif est de favoriser la socialisation des jeunes originaires de toutes les cultures du pays. Ce service leur offre une série d'activités pouvant développer non seulement leurs habiletés sociales, mais aussi leurs talents culturels et artistiques. Ils ont à cet effet des cours de musique, d'arts dramatiques et plastiques, ainsi que des soirées culturelles, des concours artistiques et une semaine des arts et de la culture, dénommée la semaine viatorienne des arts et de la culture (SVAC). D'autre part, afin d'ouvrir les jeunes aux besoins actuels du monde dans lequel ils évoluent, ils sont mis en contact avec des associations de la place engagées dans la lutte pour la justice, pour le respect de la dignité humaine, pour la défense des droits des plus faibles particulièrement les femmes et les enfants.

Les jeunes sont certes les premiers responsables de leur formation, mais ils ont besoin d'être encadrés et accompagnés par un ensemble d'acteurs. La mise en œuvre de ce projet éducatif implique d'abord la direction générale de l'établissement, qui veille à son application. Ensuite, il y a les directeurs pédagogiques, l'aumônier, l'animateur culturel, les éducateurs

responsables de l'encadrement disciplinaire, l'ensemble des membres du personnel et les parents. Ces acteurs unissent leurs forces pour réaliser la formation intégrale de ces jeunes d'aujourd'hui, les futurs bâtisseurs de la société plus juste et plus fraternelle de demain. Ils interagissent pour faire du Collège Saint-Viateur un cadre attrayant, un lieu d'épanouissement total pour tous ceux et celles qui le fréquentent.

## **2.3. Le cadre contextuel du Collège Bourget de Rigaud**

Le Collège Bourget se trouve à Rigaud dans l'extrémité ouest de la province du Québec, près de la frontière avec l'Ontario, une autre des dix Provinces que compte ce vaste pays d'Amérique du Nord appelé Canada. Les autres étant : Alberta, Colombie-Britannique, Île-du-Prince-Édouard, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Saskatchewan, Terre-Neuve-et-Labrador. On y trouve aussi trois Territoires dotés de leurs caractéristiques culturelles et gouvernementales propres. Ce sont : le Nunavut, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest. Vu l'immensité de cet État fédéral, ce pays de 9 985 millions km<sup>2</sup> s'étendant des États-Unis (sud) au cercle polaire (nord), nous préférons circonscrire notre présentation contextuelle dans l'espace territorial et culturel du Québec.

### **2.3.1. Situation socio-historique du Québec**

Le Québec, autrefois la Nouvelle-France fondée par Samuel de Champlain en 1608, puis le Bas-Canada ou le Canada français, fut la première colonie française en Amérique du Nord. Ce territoire resta français jusqu'au début de la deuxième moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il devint une colonie britannique des suites de nombreux affrontements avec les autres colonies anglaises d'Amérique du Nord, dont l'issue fut la prise de Québec en 1759 et la capitulation de Montréal, le 08 septembre 1760. Cette victoire britannique fut scellée par la signature du Traité de Paris, le 10 février 1763 (Lemieux, 1984, p. 14). Alors, la France choisit de conserver ses colonies antillaises plus prospères et plus faciles à exploiter au détriment de la Nouvelle-France considérée comme quelques arpents de neige difficiles d'accès et pénibles à défendre militairement. Ainsi, la Nouvelle-France devint la Province de Québec, le 7 octobre 1763 (Lemieux, 1984, p. 23).

En 1867, la Couronne britannique constitua le Canada en joignant le Québec, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle Écosse. Cela fut officialisé par l'Acte de l'Amérique du Nord britannique ou la Loi constitutionnelle de 1867 (Proulx, 2009, p. 47). Depuis cette décision, le Québec est devenu une province dotée d'une autonomie grandissante. À partir de 1960, son gouvernement entreprit la prise en charge de l'éducation, de la santé et du social, tous des domaines qu'il avait jusque-là laissés aux bons soins de l'Église. Cette entreprise se poursuivit jusqu'en 1975 avec les gouvernements successifs de Daniel Johnson, de Jean-Jacques Bertrand et de Robert Bourassa. Les empreintes de ces changements sur la vie socioculturelle, politique et économique sont si fortes que l'histoire en parle comme d'un tournant culturel majeur appelé la *Révolution tranquille* (Jones, 1977, p. 488). Cette période fut marquée par le début de l'effritement de la religion catholique, le rempart traditionnel qui préservait jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle la langue française et le mode de vie québécois. On assista alors à l'émergence de la sécularisation de la société québécoise (*Ibid.*, p. 518), car désormais le gouvernement pourvoit aux besoins de santé, d'éducation, de culture, voire de soins spirituels des membres de la société québécoise. Corrélativement commença le retrait progressif de l'Église de la sphère socio-culturelle et son retranchement dans ses quartiers *pastoral et spirituel*.

Aujourd'hui, le Québec fort culturellement, économiquement et très actif sur la scène internationale, particulièrement dans le monde de la francophonie, est sans conteste le produit de la Révolution tranquille. Néanmoins, la nation francophone de l'Amérique du Nord, bien qu'elle se veuille pluraliste et ouverte sur le monde, étonne parfois le reste du Canada par certaines de ses lois, dont la dernière, la Loi 62 portant la neutralité de l'État qui, en son article 10, prescrit que les services publics doivent être sollicités et accordés à visage découvert, donc sans voile intégral. Cette disposition semble porter atteinte aux libertés de conscience et de religion de certaines femmes qui sont au service de la société québécoise. Si elle entre effectivement en vigueur, pourra-t-on toujours parler d'un Québec ouvert au pluralisme religieux et culturel ?

### 2.3.2. Contexte socio-économique

Ce n'est un secret pour personne que le Québec est la province majoritairement francophone et la deuxième plus grande démographie du Canada avec ses 8 164 361 âmes vivant sur un vaste territoire de 1 356 625,27 kilomètres carrés, riche de forêts, de fer, d'or, de zinc, d'aluminium, de niobium, de nickel, d'argent, de titane, de cuivre, de pierre, d'une énorme réserve d'eau douce, etc. Outre tout cela, la belle province a un secteur industriel très développé, dont les activités touchent l'agriculture, l'agroalimentaire, l'aérospatiale, l'hydroélectrique, le papier, la biotechnologie, les produits pharmaceutiques, la cimenterie, la production de l'aluminium (le 3<sup>e</sup> producteur au monde), etc.

Par rapport à l'éducation, d'après les données datées de 2013, le gouvernement du Québec y a consacré en 2008-2009 6,9% du PIB, alors que le Canada était à 6,1% et les autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) à 6,2%. De ce pourcentage, la part importante allouée à l'enseignement primaire et secondaire mérite d'être soulignée; il s'agit en effet de 3,9% comparativement à 3,6% du Canada et de 4,0% des pays de l'OCDE (Ministère de l'Éducation & Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, 2014, pp. 16-17).

Il en résulte une espérance de scolarisation<sup>5</sup> de 15,5 dont 16,3 pour les jeunes féminins et 14,7 pour les masculins. Elle est ainsi répartie 5,93 au primaire, 4,89 au secondaire, 2,0 au collégial et 2,04 à l'université (*Ibid.*, p. 49). Aussi la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans est-elle quasi universelle. Du collégial à l'université, cela varie en fonction des capacités des étudiants. Ce qui explique du coup la baisse de l'espérance de scolarisation. Les résultats évalués en termes de diplomation prouvent que les investissements consentis concourent à la performance du système. Selon les données officielles, ils sont positifs et ils se sont même bonifiés depuis 2003. Dans son rapport annuel 2015-16, le ministère de tutelle a relevé que le pourcentage des élèves qui ont obtenu un diplôme après sept années d'études secondaires et collégiales avoisinait 77,7% en 2013-2014. Ce qui représente une amélioration

---

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.48. « Techniquement, l'espérance de scolarisation pour une année scolaire est égale à la somme des taux de scolarisation (ou de fréquentation) à temps plein (ou l'équivalent) par année d'âge. Un taux de scolarisation équivaut à un nombre moyen d'années de scolarité par personne. La somme des taux par âge indique la durée hypothétique des études d'un ou d'une enfant qui entrerait au primaire et qui serait, tout au long de son parcours scolaire, dans la situation de scolarisation observée pendant une année aux différents âges ».

de 1,9 % par rapport à la cohorte précédente (Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016, p. 11). Par conséquent, le taux de ceux qui ont quitté le système sans diplôme ni qualification était de 16,2%. Ce pourcentage indiquait en même une diminution de 1,6% par rapport à l'année antérieure (*Ibid.*, p. 17).

En résumé, ces chiffres indiquent que la bonne santé apparente du système éducatif québécois découle des dispositions socioéconomiques envisagées par les gouvernements depuis plusieurs décennies. À l'inverse, la bonne santé socioéconomique du Québec découle de la qualité de ses écoles et de la grande quantité de diplômés qui en sortent. La situation aurait-elle pu en être autrement vu que le Québec fait partie du Canada, un des pays membres du G7, le groupe des pays les plus industrialisés au monde ?

### **2.3.3. Contexte socioreligieux**

En 1830, le Québec comptait une quarantaine de groupes religieux sur son territoire. Outre les catholiques et les anglicans, sont arrivés progressivement avec l'immigration les protestants de plusieurs dénominations, les juifs, les orthodoxes et les religions orientales (Milot, 2012, p. 40). En 2001, le service des statistiques du Canada avait indiqué comme principaux groupes religieux évoluant au Québec les suivants : le christianisme avec près 6,5 millions de membres dont 5 939 715 de catholiques, soit 83,35% de la population, 335 590 de protestants, soit 4,70%, 100 375 de chrétiens orthodoxes, soit 1,40 % et 56 750 autres chrétiens, soit 0,79%; viennent ensuite 108 620 musulmans, soit 1,52%, 89 915 juifs, soit 1,26%, 41 380 bouddhistes, soit 0,58%, 24 525 hindouistes, soit 0,34 %, 8 225 sikhs, soit 0,11%, 3 870 adeptes de religions orientales, soit 0,054 % et 413 190 personnes qui n'ont aucune religion, soit 0,05%; ceux qui ne se réclament d'aucune religion étaient estimés à 413 190, soit 5,90%. À cette liste pourrait s'ajouter une bonne partie des 108 425 autochtones qui se réclame de la spiritualité autochtone. A l'époque, la population québécoise était estimée à 7 125 580 personnes (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2001, pp. 2-4). En 2012, une étude réalisée sous la direction de Géraldine Mossière et Deirdre Meintel sur la diversité religieuse au Québec a révélé l'existence d'une centaine de groupes religieux. Certes, le paysage religieux québécois est assez diversifié, mais une grande partie de cette diversité religieuse reste socialement invisible (Mossière & Meintel, 2013, p. 4).



Les chiffres ci-dessus indiquent clairement que les chrétiens sont majoritaires au Canada comme au Québec et que les autres croyants y sont minoritaires. Cette tendance se maintient malgré les épreuves du temps et des changements observés au sein des populations canadiennes en rapport avec les religions. En effet, en 2014, une étude sociodémographique menée par Sarah Wilkins-Laflamme pour le compte du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) a révélé que les Canadiens sont à 82,3% croyants en Dieu dont 76,1% sont adeptes d'une religion, particulièrement 67,3% de chrétiens. Au Québec, 74,1% se disent encore catholiques, 7,5% autres chrétiens (1,0% d'anglican, 0,4 d'Église unie, 0,5% de baptiste et 5,6% d'autres dénominations). Les musulmans constituent le deuxième groupe religieux avec 3,2%, suivis des juifs (1,1%), des bouddhistes (0,7%), des hindous (0,4%), des sikhs (0,1%), d'autres non chrétiens (0,6%) et des personnes sans aucune religion (12,1%). Le nombre de sans religion a augmenté au Québec depuis 2001, mais celui de croyants reste très important, 79,5%. En matière de croyance, le Québec vient tout juste avant la Colombie-Britannique (76,8%), mais il est devancé de loin par l'Atlantique (88,8%), les Prairies (85,4%), l'Ontario (83,4%) (Wilkins-Laflamme, 2014).

En somme, même si le pourcentage de catholiques y est passé de 83,35% à 74,1%, le Québec demeure la province la plus catholique du Canada et héberge une diversité religieuse assez tranquille, et ce, malgré l'augmentation du nombre de musulmans et de personnes sans-religion.

## **2.4. Présentation générale du Collège Bourget de Rigaud**

Le Collège Bourget est situé dans la municipalité de Rigaud. Il y a été fondé par trois religieux clercs de Saint-Viateur, le 12 novembre 1850. Sa devise consiste en cette courte phrase latine : *Fide et labore valebo* (Je vaudrai par ma foi et mon travail). On la voit inscrite sur le logo du Collège qui sert de blason frappé sur le chemisier de l'uniforme de ses élèves, sur ses équipements sportifs et sur son drapeau. Le site d'Internet de l'établissement fournit d'amples informations sur la vie et le fonctionnement du collège : <https://www.collegebourget.qc.ca>.

Localisé au 65, rue Saint-Pierre, le Collège occupe un site de huit acres bornées au nord par cette rue, à l'est par la rue Bourget, au sud par la rue Lourdes et à l'ouest par le mont Rigaud.

Le Collège possède plusieurs pavillons : le principal où se concentrent l'accueil, l'administration générale, un auditorium, les archives, la bibliothèque, la cafétéria, des locaux de la pastorale, les salles de classe du préscolaire, du primaire et du secondaire 1, 2 et 3, différents locaux d'études et de rencontres, etc.; le pavillon Querbes qui abrite les élèves du secondaire 3, 4 et 5, les laboratoires de science, le local de la pastorale, les bureaux administratifs, les locaux de récréation, les chambres des pensionnaires au 3<sup>e</sup> étage; le gymnase, la salle de musculation, piscine, terrain de sports à main, etc.; l'aréna pour l'entraînement au hockey; les terrains externes de football avec gazon synthétique, de basketball, de volleyball, etc.

Outre le secondaire, notons l'existence du préscolaire et du primaire au sein de cet établissement d'enseignement privé. Pour des fins pratiques, notre étude concerne la section collège, constituée des niveaux de secondaire 1 à 5. Le Collège a, selon ses apparences externes, conservé le cachet des grands collèges classiques catholiques d'antan : des bâtiments imposants surmontés d'un clocher coiffé d'une croix. On peut voir aussi depuis l'extérieur l'architecture de ses deux anciennes chapelles qui ont été transformées en salles de classe ou en vestiaire.

Pour faire fonctionner ce gros paquebot, il y a aux commandes un clerc de Saint-Viateur. Il peut compter sur la collaboration de 183 personnes constituant l'ensemble du personnel, soit 8 autres directeurs et directrices, 89 enseignant-e-s, 31 animateurs-trices de vie scolaire, 12 techniciens-nes qualifiés, 14 membres du personnel de soutien technique, 8 du personnel de cuisine et 21 du personnel d'entretien et de maintenance<sup>6</sup>. Nous aurions aimé connaître leur allégeance religieuse ou spirituelle, mais ces données ne sont pas disponibles. N'empêche qu'ils participent toutes et tous à la réalisation de l'œuvre éducative bourgétaine qui a commencé il y a 168 ans.

#### **2.4.1. Le Collège Bourget dans l'univers des écoles privées et confessionnelles**

Ce Collège fait partie de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) du Québec qui compte, à ce jour, 193 membres et 112 000 élèves du préscolaire, du primaire et

---

<sup>6</sup> Archives du Collège Bourget, Année scolaire 2017-2018, Fiche 01\_ *État du personnel*.

du secondaire, soit 12% des élèves du Québec. Même s'il se trouve sur le territoire de la Commission scolaire des Trois-Lacs qui coiffe 32 écoles dont trois secondaires, il n'en demeure pas moins un établissement privé confessionnel.

Cette institution fait aussi partie du réseau des écoles privées catholiques du Québec qui regroupe plus de 80% des 71% d'élèves fréquentant les institutions scolaires privées confessionnelles de cette province. Au nombre de celles-ci, citons : le Collège de Montréal (les Sulpiciens), le Collège Notre-Dame (Pères de Sainte-Croix), Regina Assumpta, (Congrégation Notre-Dame), le Mont-Saint-Louis (Frères des Écoles chrétiennes), le Collège Loyola (jésuite), le Collège Sainte-Marceline (les Marcelines), le Collège Saint-Jean-Eudes (les Eudistes), le Collège Jean-de-Brébeuf (d'inspiration jésuite), le Saint-Nom-de-Marie (Sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie) et Villa-Maria (Congrégation Notre-Dame). Ces établissements scolaires catholiques font partie des 138 écoles privées confessionnelles qui fonctionnent sur le territoire québécois. Outre les catholiques, les autres sont principalement orthodoxes grecques, apostoliques arméniennes, évangéliques, adventistes, juives et musulmanes.

Comme école privée membre de la FEPP, le Collège Bourget « dispose d'une autonomie et d'une marge de manœuvre lui permettant de répondre rapidement aux besoins de ses usagers et de s'adapter aux exigences d'une société en changement [...] » (FEPP, 2007, p. 2). De plus, étant un collège confessionnel, en adéquation avec sa tradition religieuse chrétienne, il a le droit de proposer un projet éducatif chrétien qui transmet les valeurs spirituelles et évangéliques reçues en héritage. Comme institution scolaire privée, le Collège Bourget a entre autres obligations de respecter les programmes pédagogiques édictés par la loi, la liberté de conscience et de religion des élèves. Il a par ailleurs le droit d'offrir des activités pédagogiques et parascolaires adaptées aux besoins de ses élèves et de leurs parents, y compris un programme d'enseignement confessionnel.

C'est donc en toute connaissance de cause que la direction du Collège et son équipe d'animation pastorale prennent ou pas des initiatives à caractère religieux ou d'ordre spirituel pour « faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement », conformément aux articles 36 et 37 de la Loi sur l'instruction publique, donc dans le respect de la liberté de conscience et de religion de tous les membres de la communauté éducative.

## 2.4.2. Projet éducatif du Collège Bourget

Pour assurer la formation intégrale de ses élèves, le Collège a un projet éducatif centré sur la dimension spirituelle. Cette dimension s'inspire des valeurs humanistes chrétiennes, dont la justice, la paix et le partage. Trois animatrices de pastorale en assurent l'animation en offrant aux élèves des lieux de célébration, de réflexion, d'engagement et de fraternisation qui leur permettent de vivre leur foi (Projet éducatif, 2012).

Outre la dimension spirituelle, ce projet éducatif comporte cinq autres axes; ce sont : importance de la langue française, développement de l'esprit scientifique, ouverture sur le monde, éveils aux arts et éducation physique et à la santé. Le tout est élaboré en fonction d'un but : « Développer tout le potentiel des élèves afin de les préparer à réussir leur vie ». Pour favoriser ce développement, les élèves ont accès selon leurs aptitudes à tout un éventail d'activités pédagogiques et parascolaires présentées sous forme de huit parcours passion : arts et communication, langue et cultures espagnoles, panorama scientifique, stage band, art dramatique, vie d'athlète et parcours d'élite. Ces parcours s'adressent aux élèves passionnés qui veulent volontairement faire un programme d'enrichissement spécifique.

Notons que ce projet éducatif, bien qu'il place la dimension spirituelle au centre de l'œuvre éducative, ne mentionne nulle part le nom de Jésus-Christ et ne fait pas non plus référence à son Évangile. Est-ce que le fait de préconiser les valeurs humanistes chrétiennes sous-entend Jésus-Christ et son Évangile ?

## **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, il appert que le Québec et le Burkina Faso sont très différents sur les plans géographique, historique, sociodémographique, socioculturel et socioéconomique. Les deux collèges que nous venons de présenter évoluent dans ces deux univers différents. Cependant, ils ont des points communs du fait de leurs orientations chrétiennes, leur appartenance à la congrégation des Clercs de Saint-Viateur et leur situation dans des sociétés marquées de plus en plus par le pluralisme religieux. Ce dernier élément étant crucial pour la suite de notre étude, nous allons dans le prochain chapitre observer s'il est présent dans la vie des communautés éducatives de Bourget et de Saint-Viateur et comment les acteurs conjuguent avec son existence dans leur gestion quotidienne et l'œuvre éducative chrétienne qu'ils y accomplissent.

## TROISIÈME CHAPITRE

### 3. Le pluralisme religieux aux Collèges Bourget et Saint-Viateur

#### Introduction

Le Collège Bourget de Rigaud et le Collège Saint-Viateur de Ouagadougou sont-ils fréquentés par des jeunes de différentes religions et convictions spirituelles ? Pour le savoir, nous avons mené une observation de la situation sur place et nous avons interrogé les directeurs et les animateurs de pastorale de ces deux institutions. Nous avons cherché à connaître leur perception de ce fait, la vision théologique qui guide leur action éducative et la manière dont se passe l'activité d'évangélisation dans ces deux cadres. Des réponses recueillies de ces onze acteurs, nous avons obtenu : 1) en rapport avec la diversité religieuse, des sous-thèmes tels que : motivations des jeunes, ouverture à l'autre, cours de religion catholique, cohérence avec sa catholicité; 2) en lien avec la conception théologique : connaissance de sa religion, valorisation de sa foi, nécessité de Jésus et son Église, relations interreligieuses; 3) concernant la mission d'évangélisation : activités évangélisatrices, dialogue interreligieux, œcuménisme et liberté religieuse.

Pour obtenir les résultats que nous allons présenter, nous avons, dans une perspective qualitative, choisi d'analyser le contenu constitué en croisant les données regroupées en plusieurs thématiques, afin d'en faire ressortir celles qui sont transversales et spécifiques. Nous considérons comme données convergentes celles qui sont communes aux deux institutions ou encore celles que leurs acteurs ont relevées lors des entrevues. Parfois, elles le sont par la majorité, parfois par quelques-uns. Les occurrences nous ont permis de les prendre en compte. Cependant, au-delà de la répétition, la valeur ou le poids d'une information peut lui accorder aussi une qualité de pépite d'or.

Quant aux données spécifiques, nous les retenons en fonction de leur pertinence ou de leur importance, notamment quand elles permettent de saisir un aspect propre au collège concerné. Leur pertinence est jugée aussi sur la qualité de l'acteur interviewé, son titre, ses compétences et son influence dans son milieu. Cette qualité ne respecte pas tant la hiérarchie administrative

que celle des compétences. Dans certains cas, surtout lorsqu'il s'agit des orientations et de l'esprit de l'institution, la parole du directeur général peut être considérée comme plus pertinente ou plus importante que celle d'un autre collaborateur subalterne. En revanche, dans le cas de l'application et du vécu immédiat, ce peut être l'inverse. Comme le veut l'analyse de contenu, l'inférence permet également de tenir pour valables les données pouvant être mises en réseau avec d'autres données déjà jugées vraies.

Considérer les données convergentes et spécifiques a l'avantage de maintenir l'accent sur l'objet principal de notre étude à savoir la prise en compte du pluralisme religieux dans l'éducation des jeunes dans ces deux collèges catholiques. Cela nous évite, par conséquent, de faire une analyse comparative de type séparatiste des deux contextes. Cela ne signifie pas pour autant que les données thématiques sont isolées de leur contexte propre, mais qu'elles sont d'abord considérées pour ce qu'elles valent et mises ensuite en relation avec d'autres pour qu'elles puissent livrer leur sens caché.

#### *Périodes retenues pour l'étude*

Pour mieux saisir la situation, nous avons fait une observation d'abord au Collège Bourget, de la fin du mois de février à la mi-mars 2017; ensuite, au Collège Saint-Viateur, de la fin d'avril à la mi-mai 2017. Au Québec, ce fut vers la fin de l'hiver et au Burkina Faso, au tout début du printemps. Nous avons passé deux semaines dans chacune de ces institutions où les acteurs nous ont accueilli avec disponibilité et parlé avec franchise. Ils ont ouvert leurs archives et se sont prêtés volontiers à nos questions selon le protocole prévu à cet effet. De façon directe, nous avons, dans un premier temps, observé deux activités, dont une de 50 minutes au Bourget et une de 20 minutes au Saint-Viateur. Dans un deuxième temps, nous avons choisi d'être dans le milieu afin d'observer ce qui se passe et de prendre le pouls de chacune des deux communautés éducatives. Dans un troisième temps, nous avons fait des entrevues avec les acteurs cibles afin de recueillir leurs points sur trois séries de questions. Enfin, nous avons passé environ 25 heures dans les archives de ces institutions.

Ces précisions étant apportées, nous allons présenter le pluralisme religieux au Burkina Faso et au Québec. Par la suite, nous camperons un portrait de l'éducation des jeunes au pluralisme religieux dans les deux collèges en question.

### **3.1. Le pluralisme religieux au Burkina Faso et au Québec**

D'entrée de jeu, rappelons que, selon Christophe Talin (2010), James Beckford (2014) et Perry Schmidt-Leukel (2017) que nous avons précédemment cités, l'existence du pluralisme religieux dépend d'un ensemble de six critères : 1) l'existence du fait de la diversité religieuse; 2) l'acceptation, la valorisation et la promotion de la diversité par la société; 3) une reconnaissance étatique de chaque religion par des normes juridiques; 4) l'État qui accorde à toutes les religions un égal respect et une égalité de moyens permettant à chaque croyant de pratiquer son culte; 5) les dogmes et valeurs de la religion majoritaire ne s'imposent pas en normes pour tous : pas de religion d'État; 6) des interactions sociales et religieuses entre les croyants à travers le dialogue interreligieux comme praxis pour favoriser le vivre ensemble. À la lumière de ces critères, nous allons d'abord présenter la situation du pluralisme religieux au Burkina Faso et au Québec.

#### **3.1.1. Le pluralisme religieux au Burkina Faso**

Au Burkina Faso, la Constitution du 2 juin 1991, dans son article 31, garantit le caractère laïque de la République. Ce pays n'a donc pas de religion officielle ni de concordat ou d'entente avec une confession religieuse particulière. Officiellement, l'État ne subventionne directement aucune religion et ne salarie aucun ministre de culte. Aussi, l'État burkinabè se garde de s'immiscer dans les affaires des religions, sauf lorsque l'intérêt commun est menacé; il veut donc garder une égale distance par rapport à elles. Ainsi, il entend agir et exercer ses droits régaliens en dehors de toute influence religieuse, afin de garantir à chacune des religions le droit d'exister et à tous les croyants la pleine jouissance de leurs libertés de culte, d'opinion religieuse et de croyance, conformément à l'article 7 de la Constitution. En cas de violation de ces prescriptions constitutionnelles, il a le droit de sévir par le biais du pouvoir judiciaire contre les contrevenants, et ce, en application de la Loi 43-96 ADP du 13 novembre 1996 portant le Code pénal. En effet, cette loi prescrit, dans son article 132, une peine d'emprisonnement allant d'un



à cinq ans pour tout acte de discrimination, toute manifestation contraire aux libertés de conscience et de culte susceptible de dresser les personnes les unes contre les autres.

Outre ces dispositions légales, il convient de relever que la reconnaissance réciproque et l'acceptation mutuelle passent aussi par le fait que les croyants et les citoyens entretiennent des rapports cordiaux entre eux, se marient entre eux et sont solidaires dans le quotidien les uns des autres. Ces bonnes relations s'étendent aussi aux pratiques religieuses. Car, lors des fêtes ou des événements religieux chrétiens ou musulmans, ils se rendent visite, ils prennent part aux cérémonies religieuses et ils vont saluer la famille qui célèbre ou qui est affectée par l'événement douloureux. D'ailleurs, *aller saluer*, tel que Mgr Anselme SANON l'a conceptualisé, fait partie du savoir-vivre burkinabè. En effet, cette action englobe à la fois la fraternité universelle, la politesse, le bon voisinage et la solidarité sans acception religieuse ou ethnique (Kam M. S., 2011, pp. 215-235). D'autre part, en dépit de leurs divergences, les principaux leaders des différentes traditions religieuses et les représentants des chefs coutumiers se rencontrent lors des manifestations sociales ou politiques requérant leur présence et qu'il leur arrive de travailler ensemble au sein de certaines commissions mises en place par les dirigeants du pays, comme : le Conseil des Sages, la Commission nationale du pardon, le Conseil national de transition, l'observatoire des comportements religieux et de la laïcité, etc.

En principe, ces bonnes relations entre les croyants ou citoyens constituent un des gages de l'existence du pluralisme religieux. Cela ne signifie pas que c'est l'harmonie parfaite, car les rivalités entre confessions religieuses ne sont pas éteintes pour autant. Les RTA, par exemple, sont considérées comme le bassin où les religions révélées continuent de recruter leurs nouveaux adeptes. La plupart des chrétiens protestants les considèrent comme diaboliques. Soulignons que ces chrétiens ne sont pas plus cléments envers les musulmans. D'ailleurs, leurs attitudes ne sont pas meilleures avec les catholiques perçus comme des infidèles, de faux chrétiens. En surface, les relations qu'ils ont avec les adeptes des RTA, les musulmans et les catholiques sont harmonieuses, mais au fond subsistent certains préjugés les uns par rapport aux autres. Toutefois, on remarque une relation bien plus respectueuse entre catholiques et musulmans. C'est sans doute grâce aux efforts déployés par les commissions diocésaines pour le dialogue islamo-chrétien. Il ne reste qu'à souhaiter que les quelques formes de collaboration positives qui

existent entre tous ces croyants servent de source d'inspiration à la jeunesse burkinabè en quête de repères en matière de coopération interreligieuse.

### **3.1.2. Le pluralisme religieux au Québec**

Au Québec, il existe un climat de pluralisme dans la société. À partir de 1960, le système éducatif l'a intégré progressivement jusqu'à son accentuation au début des années 1980. Ce qui a occasionné entre autres la démocratisation du système avec la Réforme Parent à partir de 1964 entraînant le déclin puis la disparition des collèges classiques catholiques dans les années 1970, le Rapport Proulx sur la place de la religion à l'école publique québécoise en 1999, la déconcessionnalisation de l'enseignement public en 2000, la suppression de l'enseignement religieux dans les écoles publiques en 2005, la Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables en 2007, l'avènement du programme Éthique et culture religieuse (ÉCR) en 2008 dans les écoles du Québec et, bien entendu, les controverses que ce changement a suscitées.

Sur le plan juridique, le pluralisme religieux actuel tient sa légitimité de la *Charte des droits et libertés de la personne* (LégisQuébec, 2018) qui garantit au Québec la liberté de religion (art.3), la reconnaissance de chaque personne et interdit par le fait même toute exclusion ou discrimination basée sur la religion (art. 10); cette charte reconnaît aussi le droit des parents d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants selon leurs convictions (art. 41) et celui de choisir pour eux les établissements d'enseignement privés (art. 43). Selon Pierre Bosset, les parents ont le droit d'assurer l'éducation religieuse de leurs enfants dans un établissement privé, un lieu de culte ou à la maison (Bosset, 2012, p. 163). Et, comme le veut la *Loi sur l'instruction publique*, l'école québécoise n'est plus tenue d'offrir une animation pastorale, mais simplement une animation spirituelle aux élèves (LQ 2000, c.24, art.19).

Bien entendu, ces dispositions s'inscrivent dans la ligne de la *Déclaration universelle des droits de l'Homme*, de la *Charte canadienne des droits et libertés* qui, dans son article 2a, accorde une protection constitutionnelle particulière aux libertés fondamentales des élèves et de leurs parents (Bosset, 2012, p. 158), des traités et conventions internationaux ratifiés par le Canada avec l'accord du Québec. Ainsi, la *Convention relative aux droits de l'enfant* (ratifiée

en 1991, art. 1d) prévoit que les États ratificateurs prennent des dispositions adéquates afin que l'éducation prépare « l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone » (Bosset, 2012, p. 174).

Ces quelques textes majeurs offrent aux personnes et aux religions le cadre juridique dans lequel elles peuvent évoluer en toute sécurité, et ils garantissent en même temps la reconnaissance du pluralisme et du pluralisme religieux dans la société québécoise. Ainsi, l'État, détenteur du pouvoir régalien conserve le droit de *parler de religion de façon objective, critique et pluraliste* dans les écoles (Bosset, 2012, p. 165), et ce, pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances suffisantes pouvant favoriser le vivre-ensemble dans un climat de respect mutuel et de paix, de dialogue et de tolérance. Cela se fait à travers le programme Éthique et culture religieuse (ÉCR). Étant le garant de la cohésion sociale, il veille à ce que les écoles privées appliquent ce programme afin que leurs élèves puissent acquérir aussi ces connaissances et compétences.

Le pluralisme religieux du Québec est aussi celui de toutes les revendications des minorités religieuses au cours de ces dix dernières années, notamment celles des sikhs pour porter leur Kirpan à l'école, celles des Juifs hassidiques pour faire teinter, par pudeur, les vitres de la salle de gym d'un YCMA (Young Men's Christian Association) ou pour construire leur *soukka* (tente) sur leur galerie ou installer leur *erouv* (fil périmétrique) dans un quartier afin d'indiquer le nombre de pas permis le jour du sabbat, celles des musulmanes portant la burqa ou le tchador. Il est aussi tributaire du contexte mondial de peur des attaques terroristes d'islamistes et de crainte du danger de la montée de la droite xénophobe au Québec et un peu partout en Occident.

Enfin, on a assisté aussi à une diminution des catholiques au Québec et à une augmentation des minorités religieuses et des sans religion, comme l'a révélé l'étude de Sarah Wilkins-Laflamme précédemment citée. Tout ceci nous amène à conclure que le pluralisme religieux a bel et bien dressé sa tente au Canada, particulièrement au Québec; un cadre juridique garantit son existence et des dispositions furent envisagées afin d'en tenir compte aussi dans les

établissements scolaires publics et privés depuis plusieurs années par le biais du programme Éthique et culture religieuse (ECR). Concrètement, comment cette prise en compte se fait dans une école privée confessionnelle comme le Collège Bourget de Rigaud ?

## **3.2. Le pluralisme religieux au sein du Collège Bourget de Rigaud**

Les données recueillies selon un questionnaire proposé à chacun des cinq acteurs retenus lors de l'entretien que nous avons eu avec eux peuvent être réparties en trois grandes thématiques à savoir la diversité religieuse, la vision théologique et la mission d'évangélisation. Chacune se subdivise en plusieurs sous-thèmes afin de livrer une première opinion de l'état de la pluralité religieuse au sein du Collège Bourget de Rigaud. Ensuite, ces données mises en confrontation avec celles puisées de l'observation et des archives permettent par triangulation d'avoir une opinion plus fondée sur la situation.

### **3.2.1. La diversité religieuse au sein du Collège Bourget de Rigaud**

La diversité religieuse existe-t-elle au Collège Bourget ? 5/5 des acteurs répondant à cette question attestent que le Collège Bourget de Rigaud, à l'image des écoles du Québec et sans doute des autres écoles catholiques, accueille des jeunes de différentes confessions religieuses. De ce fait, on y observe une diversité religieuse, perceptible pour certains et plus ou moins visible pour d'autres.

Pour 3/5, les élèves sont majoritairement catholiques ou de l'héritage culturel catholique et il y a des minorités anglicane, protestante, musulmane, juive, sikh, bouddhiste et hindouiste.

Ils soulignent qu'un bon nombre de jeunes ne s'identifient à aucune de ces confessions religieuses ou ne se reconnaissent pas du tout croyants en Dieu ou en un être suprême; certains se déclarent athées.

Selon 1/5, cette diversité a débuté à la faveur de l'installation récente d'allophones dans les cités avoisinantes du collège. Ces nouveaux venus constitueraient près de 45% de la

population de Vaudreuil-Dorion, une ville située à environ 20 Km de Rigaud. Il y en a de plus en plus à Hudson et à Rigaud même.

Donc, la diversité religieuse observée depuis un certain temps au collège accompagne la diversité ethnique et culturelle dans la région.

### *Pourcentage*

S'agissant du pourcentage d'adeptes de chacune des confessions religieuses présentes au sein du Collège Bourget, celui des « non catholiques » serait en tout cas très faible, peut-être 5% des 1550 élèves.

Ceux qui se déclarent sans religion seraient assez nombreux. Une étude menée en 2015 par la FEPQ avait révélé plus de 30% de sans religion parmi les élèves. Mais comme l'a fait remarquer un des acteurs : quand les jeunes arrivent en secondaire 1 ils sont presque tous catholiques; à mesure qu'ils évoluent au collège ils s'identifient moins à une religion.

### *Motivations*

Vu que le collège est de tradition catholique comment expliquer le fait d'être choisi par des jeunes d'autres confessions religieuses ?

5/5 des participants pensent que c'est à cause de sa renommée tant nationale qu'internationale, car étant une école associée de l'UNESCO. Cette reconnaissance est due à la qualité de l'éducation, de l'enseignement, à la réussite des élèves, à la beauté du site, aux valeurs véhiculées (celles du collège : entraide, respect, dépassement de soi, solidarité; celles de l'UNESCO : justice sociale, paix, solidarité, préoccupation de l'autre; celles de l'Évangile : dignité de la personne humaine, amour, justice, respect de l'autre, protection de la planète) et l'ouverture à tout le monde. Le caractère religieux ne vient pas en tête de liste.

### *Ouverture à la diversité religieuse*

S'agissant de l'ouverture du collège à tout le monde sans distinction, nous avons voulu savoir si cela avait des avantages et des inconvénients.

5/5 des participants ont répondu qu'il n'y a que des avantages. À titre d'exemple, ils ont notamment cité : l'apprentissage de la différence, l'approfondissement du sens de l'accueil, de la tolérance, de la manière d'affirmer son originalité grâce à cette ouverture.

Ils y voient une richesse, un enrichissement permettant aux jeunes d'évoluer dans un vrai monde avec des croyants, des non-croyants, des gens de différentes tendances et cultures.

L'ouverture aux non-catholiques permet à tous un questionnement, un repositionnement. Elle demande de faire du collège un cadre d'échanges, d'enrichissement mutuel.

### *Valorisation de la diversité religieuse*

À la question de savoir par quels moyens ils valorisent la diversité religieuse au collège, les réponses des 5/5 répondants ont fait ressortir que la valorisation se fait par :

- ✓ le programme Éthique et culture religieuse (ECR);
- ✓ la formation à l'acceptation de la différence et à la résolution pacifique des conflits;
- ✓ le projet éducatif qui place la dimension spirituelle au cœur de la vie de l'Établissement;
- ✓ la découverte des grandes religions;
- ✓ l'ouverture à l'autre et aux différentes orientations religieuses;
- ✓ le respect de l'autre et l'interdiction de tout commentaire raciste ou irrévérencieux sur une personne ou sa religion;
- ✓ et par la manière d'accueillir tout le monde à la pastorale.

### *Cours de religion*

Est-ce que ce collège catholique offre un cours de religion catholique aux élèves ?

Ce collège ne dispense pas de cours de religion catholique. Les acteurs sont 5/5 formels là-dessus. Ils parlent tous du cours d'ECR, le programme officiel en vigueur depuis 2008 dans le système scolaire du Québec.

Étonnamment, 4/5 identifient le cours de religion catholique au catéchisme. Néanmoins, 1/5 reconnaît qu'il serait possible d'offrir un cours de religion catholique facultatif et en dehors des heures de cours régulières.

### *Cohérence avec sa finalité*

Ce collège est-il en accord avec la nature et la finalité éducatives catholiques ?

5/5 ont répondu par oui à la question de savoir si le collège est en accord avec sa nature et sa finalité catholiques en accueillant la diversité religieuse. Car, d'après eux, le collège continue d'amener les jeunes à se questionner sur le sens de leur vie et sur la place du spirituel dans leur existence. Il est en accord avec sa nature catholique parce qu'il transmet aux jeunes les valeurs évangéliques, parce qu'il offre une animation pastorale et parce qu'il œuvre à faire des jeunes de meilleurs hommes et femmes.

### **3.2.2. La vision théologique**

Nous avons demandé aux cinq acteurs leur avis sur l'affirmation suivante : « Dans un contexte de diversité religieuse, tous les enfants et tous 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 » (CEC, 2013, n° 18).

Les cinq sont d'accord avec l'affirmation. L'un d'entre eux y trouve une évolution extraordinaire dans la pensée de l'Église catholique; il se réjouit de constater une telle avancée positive dans l'attitude de cette Église (catholique). De plus, les cinq pensent que « l'École a l'obligation d'ouvrir à la diversité, de comprendre la diversité, d'avoir un esprit critique face à la diversité ».

Comment se fait cette ouverture à la diversité au Collège Bourget ? Selon les acteurs, elle se fait :

- ✓ à travers le programme d'ECR qui permet de connaître non seulement la tradition chrétienne, son héritage culturel et cultuel, mais aussi les autres religions comme l'islam, le judaïsme, le bouddhisme, l'hindouisme, y compris leur univers;
- ✓ par l'apprentissage des valeurs liées au dialogue et celles de l'éthique nécessaire pour l'ouverture à l'autre et la compréhension mutuelle;
- ✓ enfin, par l'écoute mutuelle et les échanges.

Cependant, 1/5 a souligné l'ignorance des jeunes en matière religieuse : « Ils n'ont pas de bagage, pas d'héritage spirituel, ni de culture religieuse. Les jeunes sont laissés à eux-mêmes ».

#### *Connaissance de sa tradition religieuse et de celle d'autrui*

4/5 affirment que la connaissance de leur tradition religieuse et celles des autres se fait de trois façons :

- ✓ par l'ouverture des jeunes à la dimension spirituelle qui est au cœur du projet éducatif du Collège Bourget;
- ✓ par le biais du programme d'ECR puisque ce cours leur donne une culture afin de comprendre les religions, les objets religieux, les temples, les églises, les fêtes religieuses;
- ✓ et par l'animation pastorale qui offre des temps de réflexion, des parcours catéchétiques, des catéchèses à Noël et à Pâques, des activités ponctuelles.



### *Valorisation de sa foi et celle d'autrui*

Comment y procède-t-on pour apprendre les élèves à valoriser leur foi et celle d'autrui ?

4/5 ont affirmé que le collège a le souci d'apprendre aux jeunes comment valoriser leur foi et celles des autres. Ce souci se traduit par la formation donnée sur l'acceptation de la différence, au respect de l'autre, de sa religion, de son Dieu et de la liberté de prière.

Pour valoriser la foi catholique, par exemple, on organise au début de l'année la *Montée au Sanctuaire Notre-Dame de Lourdes* sur le Mont-Rigaud, la cérémonie de bénédiction au début du Nouvel An et des séances de catéchèse autour de Noël et de Pâques pour donner aux jeunes des informations sur ces fêtes.

Pour valoriser la foi des autres, pendant la cérémonie sur la montagne ou lors de la bénédiction du Nouvel An, on dit aux jeunes de prier chacun son Dieu.

Enfin, la pastorale offre à tous la possibilité de s'engager dans les services de bénévolat, d'entraide, de solidarité en lien avec les centres communautaires du milieu.

### *Nécessité de Jésus-Christ et de l'Église*

S'agissant de la nécessité de Jésus-Christ et de son Église pour le salut de l'humanité, les réponses des cinq acteurs vont plus dans le sens suivant : chacun a sa religion, sa démarche de foi; c'est l'Évangile de Jésus qui est chemin du salut; c'est le même Dieu, qu'on l'appelle *Allah* ou *God*. En un mot, pas d'exclusivisme : Jésus-Christ et son Église n'ont pas l'exclusivité du salut<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Jean-Paul II, dans *Redemptoris Missio* n° 9 et Joseph Ratzinger, dans *Dominus Iesus* n° 20 réaffirment la nécessité du Christ et de l'Église pour le salut.

### *Relations interreligieuses*

Concernant les relations interreligieuses, donc les relations entre les catholiques et les non-chrétiens, les réponses recueillies vont dans le sens de la bonne entente.

En effet, les 5 participants soulignent que les relations sont très amicales et fraternelles. Les jeunes ne fondent pas leurs relations sur l'appartenance ou sur leurs différences religieuses. « Les jeunes mangent ensemble, jouent ensemble, vivent ensemble » sans se poser la question de religion.

Il n'y a pas d'activités ni d'initiatives allant dans le sens d'établir des relations entre les chrétiens catholiques et les musulmans, les bouddhistes, les hindouistes. La raison principale évoquée est que les autres croyants ne sont pas nombreux. Néanmoins, un participant a relevé la gêne et l'autocensure du côté des catholiques. Ceux-ci sont très intéressés par la méditation zen et par la méditation de Taizé, mais ils ont beaucoup de difficultés à s'affirmer comme chrétiens catholiques.

### **3.2.3. La mission d'évangélisation**

S'agissant de l'évangélisation en contexte de pluralisme religieux, les 5 participants sont presque unanimes sur ce que représente ce défi.

Pour 1/5 : « Ce bout-là, on l'a manqué : on n'a pas réussi à démontrer l'originalité de la foi chrétienne et sa pertinence pour le XXI<sup>e</sup> siècle ».

Pour 1/5, dans ce contexte de diversité religieuse, il n'y a pas « d'évangélisation radicale, mais il s'agit de marcher avec les jeunes, de les apprivoiser, de vivre l'Évangile avec eux. »

Évangéliser par la transmission des valeurs, l'apprentissage de la vie en communauté, de la communion d'amour, de l'ouverture de l'Église aux autres religions, ainsi que par le communautaire, la solidarité avec les plus faibles.

### *Activités d'évangélisation*

S'agissant des activités évangélisatrices, 4/5 des participants mentionnent comme activités religieuses obligatoires la montée au Sanctuaire Notre-Dame-de-Lourdes, les catéchèses de Noël et de Pâques, la présentation de saint Viateur dans les classes, la bénédiction du Nouvel An.

Comme activités libres : la catéchèse d'initiation en vue de la confirmation.

En outre, ils soulignent que l'évangélisation se fait aussi à travers le témoignage de foi, l'engagement de foi des animatrices de pastorale et du Directeur général.

### *Dialogue interreligieux*

Qu'est-ce qui s'y fait pour promouvoir le dialogue interreligieux ? 3/5 participants ont relevé qu'il n'y a pas d'activités particulières organisées en vue de le promouvoir.

D'après 1/5, sa promotion se fait toute seule dans le collège;

1/5 souligne qu'elle se fait par la présentation des différentes religions, la reconnaissance de l'unicité de chacun et la valorisation du dialogue.

### *Dialogue œcuménique*

Par rapport aux relations œcuméniques, 3/5 des participants ne connaissent pas d'activités spécifiques allant dans cette ligne.

Ils relèvent que les élèves ont des relations amicales et fraternelles qui ne se fondent pas sur la religion. Ils mangent ensemble, ils jouent ensemble, ils vivent ensemble. En outre, ils sont impliqués ensemble dans le communautaire, le bénévolat, les activités de solidarité avec les plus faibles sans faire de différence.

Il est déjà arrivé qu'une chrétienne évangélique baptiste ait participé aux journées diocésaines de la jeunesse (JDJ) avec son animatrice de pastorale.

### *Liberté religieuse*

Enfin, en ce qui a trait au respect de la liberté religieuse dont la liberté de culte, 2/5 affirment qu'il n'y a pas eu de demande particulière allant dans ce sens, donc pas de problématique;

4/5 affirment que le collège ne pourrait interdire la pratique religieuse aux croyants non catholiques qui le désirent. Les musulmans, par exemple, font leur ramadan avec les accommodements que cela implique.

« L'important est de mettre tout le monde en relation ». Les valeurs catholiques sont véhiculées dans l'établissement; les parents le savent et l'acceptent.

La libre inscription et l'acceptation volontaire du caractère catholique du collège fondent en quelque sorte le respect de la liberté religieuse. Toutefois, il convient de se demander si les activités religieuses catholiques auxquelles les élèves d'appartenance religieuse ou non doivent assister ne portent pas atteinte à leur liberté religieuse.

#### **3.2.4. Observation d'une activité pastorale**

Pour confronter les dires des acteurs interviewés, nous avons procédé à l'observation d'une activité animée par une des responsables de la pastorale. Cette observation nous permet, outre la vérification des propos recueillis, de dégager quelques forces et limites.

Au Collège Bourget, l'activité se déroule entre 14 h 45 et 15 h 50 dans un local du pavillon Querbes. Elle concerne des jeunes filles et garçons de 16-17 ans. L'objectif principal poursuivi est de permettre aux jeunes de faire le bilan de leur parcours au collège en y relevant les faits saillants et en prenant conscience de leur évolution personnelle.

L'activité débute avec l'accueil cordial, la mise en place et l'indication des consignes. Une fois que cela a été fait, l'animatrice distribue une feuille de papier et un crayon à chacun des élèves, puis elle leur demande d'y écrire leurs rêves, les buts qu'ils veulent atteindre dans les dix prochaines années. Ce papier sera conservé à la pastorale dans la plus stricte discrétion.

Dans dix ans, il le leur sera remis. Tous s'y exécutent selon leur rythme propre. Pendant ce temps, l'animatrice fait jouer une chanson portant sur les rêves. Le temps écoulé, elle invite les jeunes à se placer en cercle.

Ensuite, elle leur présente un bâton recouvert de petits bouts de ruban de plusieurs couleurs, qu'elle appelle le *bâton de la parole* et les bouts de ruban sont les souvenirs. Chaque participant est invité à rappeler devant tous un fait, un événement ou un souvenir qui l'a marqué dans sa vie au collège, puis à attacher un bout de ruban au bâton qu'il fait ensuite passer à son voisin en disant : « A toi la parole ». Ils ont pris la parole chacun à son tour. Quand certains rappellent des souvenirs douloureux, il s'y fait un grand calme; mais quand d'autres évoquent leurs mauvais coups ou leurs bons souvenirs, ils éclatent de rire. Tel celui-là qui était en perte de vue scolaire ailleurs et qui, une fois intégré au collège, s'est repris en main et a pu poursuivre ses études avec succès.

Pendant ce partage, l'animatrice de pastorale est patiente, encourageante, respectueuse et souriante. Elle ne brusque personne. Le temps de le dire, ils ont tous parlé. Elle les invite à replacer les chaises et à terminer leur papier s'ils ne l'avaient pas encore fait ou à venir le déposer sur le bureau d'en avant. De fait, plusieurs ne l'avaient pas encore terminé; quelques-uns ont même demandé à l'emporter avec eux pour pouvoir l'achever. La cloche résonne dans le couloir, le local se vide. Fin de l'activité.

Après avoir observé cette activité, nous pouvons faire ressortir les éléments suivants :

- ✓ L'activité est organisée par l'animatrice de la pastorale;
- ✓ L'activité est axée sur le passé, le présent et l'avenir des jeunes;
- ✓ L'activité est centrée sur l'humain, sa réalisation personnelle dans la communauté éducative bourgetaine;
- ✓ Les jeunes ont participé à cette activité avec enthousiasme, humour et respect;
- ✓ Par moment, on pouvait ressentir de l'empathie, de la compassion dans l'écoute et de la gratitude;
- ✓ Jésus-Christ ou Dieu est explicitement absent de cette rencontre : son nom n'y a pas été évoqué, même pas une fois;

- ✓ Il n'y a pas de temps de prière ou de recueillement ni au début ni à la fin de cette activité pourtant proposée et animée par l'animatrice de pastorale. Ce qui me porte à la qualifier d'activité séculière (profane).

Par rapport à cette activité pastorale observée, il se pose la question de savoir si l'animatrice a tenu cette activité sans référence à Dieu ou Jésus-Christ parce qu'elle incarnait au milieu des jeunes la présence bienfaisante de Jésus-Christ ou bien par souci de créer un climat propice aux diverses appartenances religieuses des jeunes, ou encore si c'est à cause de l'influence de la sécularisation.

### **3.2.5. Données dégagées du journal de bord**

Toujours dans le souci de découvrir la place que l'animation pastorale accorde à la diversité religieuse dans ses activités quotidiennes, nous avons demandé à une des animatrices de nous ouvrir son journal de bord pour la période allant du 20 au 25 mars 2017. Ce qu'elle a accepté volontiers. Nous notons qu'elle y relève différentes activités et rencontres réalisées ou à faire. Ce sont entre autres :

- ✓ Une réunion avec les autres animatrices de pastorale pour planifier l'activité de Pâques avec les professeurs (lundi 20 mars);
- ✓ Le mardi 21 mars, elle a entre autres mis à son agenda d'écrire au personnel pour récupérer les T-shirts pour Pâques, d'écouter une jeune en chicane avec des amis, de planifier la catéchèse de Pâques avec les professeurs, d'aller à Montréal porter (les cartes des élèves) à la prison et de préparer l'exposition sur l'eau;
- ✓ Le 22 mars, elle a porté du soutien à une élève en crise sociale et identitaire;
- ✓ Le 23 mars, elle a rencontré une animatrice de pastorale pour revoir le *parcours prière* et elle a revu le *parcours Foi et Vie Communautaire – Parcours FVC* - sur la prière avec des jeunes en cheminement vers leur première communion; elle a tenu une rencontre sur le deuil avec 3 élèves; elle a accompagné deux élèves qui vivent une situation compliquée avec leurs amis et elle a réalisé une activité (bilan) avec les finissants.

Ces données révèlent que l'animation pastorale organise beaucoup d'activités en lien avec la foi catholique et que l'animatrice accompagne les jeunes sans forcément faire référence à sa propre religion ni à leur appartenance religieuse.

En résumé, les réponses obtenues montrent que le Collège Bourget de Rigaud s'est ouvert à la diversité religieuse, car accueillant des élèves de différentes cultures et appartenances religieuses. La présence de cette diversité en son sein ne semble pas altérer son caractère catholique ni ne l'empêche d'atteindre sa finalité chrétienne. Le collège l'accueille comme une opportunité afin d'éduquer au respect de l'autre et à l'acceptation de la différence. Cette ouverture s'appuie sur une conception théologique selon laquelle l'Église n'a pas le monopole du salut, donc que les autres traditions religieuses peuvent être aussi porteuses de salut pour l'humanité. Aussi l'animation pastorale se préoccupe plus d'offrir des activités religieuses à caractère catholique, assez souvent adaptées à la diversité religieuse pour favoriser la participation de tous. Elle n'entend pas pour autant promouvoir les autres traditions religieuses au sein du collège.

Malgré tous les efforts consentis pour donner une culture religieuse aux élèves, certains acteurs reconnaissent qu'il y a quelque chose à faire pour éradiquer l'ignorance religieuse chez eux, notamment les jeunes catholiques, pour renforcer chez eux la foi chrétienne, pour développer en eux l'esprit du dialogue interreligieux et de l'œcuménisme. Le Collège Bourget pourrait prendre les dispositions nécessaires pour lutter contre cette ignorance sans craindre de porter atteinte à la liberté de conscience ou de culte des jeunes, car les parents comme les jeunes l'ont choisi tout en sachant que les valeurs chrétiennes catholiques y sont promues. Qu'en est-il de la situation au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou ?

### **3.3. Le pluralisme religieux au Collège Saint-Viateur**

Comment est la situation de la diversité religieuse au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou ? Pour le savoir, nous avons fait le déplacement dans cette école où nous avons rencontré et interviewé six acteurs. Qu'ont-ils répondu à cette question et à celles concernant leur conception théologique ou leurs activités missionnaires ?

### 3.3.1. La diversité religieuse

À la question de savoir si la diversité religieuse existe au Collège Saint-Viateur, les 6 répondants affirment que la diversité religieuse y est bien présente, car l'appartenance religieuse n'étant pas un critère de sélection et d'admission dans le collège. Les confessions religieuses sont principalement le catholicisme, le protestantisme, l'islam, le bouddhisme.

1/6 pense que l'animisme, pour parler des RTA, n'est pas une religion, mais un ensemble de croyances liées aux coutumes et cultures puisque les gens disent qu'ils sont *nés trouver* (tradition ancestrale); les adeptes sont en attente de se convertir à l'une ou l'autre des grandes religions révélées.

1/6 relève qu'il y a même des bouddhistes. Selon lui, la diversité religieuse observée est presque à l'image de celle qui existe dans la société burkinabè.

1/6 souligne que les musulmans qui fréquentent le collège sont les modérés, car les conservateurs n'y viennent pas et s'il arrive qu'ils y viennent par erreur, car croyant que l'établissement était laïque, l'année suivante ils partent d'eux-mêmes. Le même acteur souligne également l'existence de la diversité culturelle au sein du collège, car il y a plus de 60 ethnies au Burkina Faso.

#### *Pourcentage*

S'agissant du pourcentage d'adeptes de chacune des confessions religieuses présentes au sein du SVO, les chiffres vont dans tous les sens <sup>8</sup>:

- ✓ 1/6 pense qu'il y a 60% de catholiques, 10% de protestants et le reste (30%) de musulmans;
- ✓ 1/6 avance 75% de catholiques, 5% de protestants et le reste (20%) de musulmans;

---

<sup>8</sup> Au moment des entrevues, les acteurs n'avaient pas les dernières statistiques à leur portée. Nous rectifierons ces données dans l'analyse grâce aux fiches statistiques retrouvées dans les archives de l'établissement.



- ✓ 1/6 affirme que les musulmans y sont très nombreux comme c'est le cas dans la société.
- ✓ 3/6 les classent par ordre décroissant de la manière suivante : les catholiques, les musulmans et les protestants ou les chrétiens évangéliques et les animistes.

### *Motivations*

Concernant les motifs pour lesquels les non-catholiques viennent s'inscrire au SVO, 6/6 évoquent par ordre décroissant : les résultats ou la réussite académique, la renommée à cause de la qualité de l'éducation, y compris l'enseignement et l'encadrement ou la discipline, l'éducation intégrale, les valeurs véhiculées, l'esprit d'ouverture.

### *Avantages et inconvénients de l'ouverture*

Par rapport aux avantages et inconvénients de l'ouverture aux non-catholiques, 6/6 affirment qu'il y a beaucoup d'avantages dont : la possibilité que chacun vive sa foi dans un groupe ou mouvement de son choix, l'apprentissage du respect de l'autre, de l'acceptation de l'autre et de sa religion, du dialogue, de la tolérance, de la fraternité, des valeurs sociales, et la préparation des jeunes à vivre ensemble, à collaborer.

Les inconvénients sont entre autres : le refus de certains protestants (Témoins de Jéhovah) de porter l'uniforme (la tenue) à cause de la croix imprimée dessus, demande de porter le voile islamique, éventuelles influences des musulmans et protestants sur les catholiques, velléité de certains musulmans de s'imposer dans le milieu (demande d'y construire une mosquée), incompréhensions et petits conflits entre la pastorale et les non-catholiques créant des distances entre eux.

### *Valorisation de la diversité religieuse*

Pour valoriser la diversité religieuse, 6/6 des acteurs identifient les moyens suivants :

- ✓ une reconnaissance de chaque groupe religieux (GB, UEEMB, mouvements catholiques);

- ✓ un projet éducatif accordant une place particulière à une aumônerie (animation pastorale) qui s'occupe de l'accompagnement social, spirituel et psychologique des jeunes, esprit d'ouverture et de dialogue;
- ✓ l'affirmation de l'identité de l'établissement;
- ✓ l'implication des professeurs musulmans, protestants et catholiques dans la transmission des valeurs retenues, chaque lundi de l'année scolaire;
- ✓ l'animation de la prière dans les classes par les élèves protestants, musulmans ou catholiques;
- ✓ et la liberté qu'ont les catholiques, les protestants et les musulmans d'organiser leurs propres activités au sein de l'établissement sous la supervision de l'aumônerie.

### *Cours de religion catholique*

Est-ce que ce collège catholique offre un cours de religion catholique aux élèves ? Les réponses obtenues montrent une certaine difficulté avec l'appellation « Cours de religion catholique ». La majorité des acteurs ignorent que la matière est distillée habilement à travers l'instruction civique morale et religieuse.

En effet, 5 des 6 participants répondent non à la question. Toutefois, ils soulignent qu'il y a un cours d'instruction civique morale et religieuse ou d'éducation civique inspiré du programme officiel.

En revanche, 1/6 des participants répond oui, car arguant qu'il y a quelques chapitres du cours d'ICMR qui portent sur le catholicisme, son fonctionnement, son pourcentage dans le monde et au Burkina, ainsi que sur le judaïsme, l'islam et le christianisme en général.

Enfin, 3/6 des répondants confondent le cours de religion catholique avec la catéchèse ou le catéchisme qui prépare aux sacrements initiatiques.

### *Cohérence avec ses finalités éducatives*

Ce collège est-il en accord avec la nature et la finalité éducatives catholiques ? 6/6 des participants répondent oui, parce que l'identité catholique de l'établissement est connue des

élèves comme des voisins, la dénomination Saint-Viateur et la croix sur son logo l'indiquent clairement, le respect du programme d'activités de l'UNESCO, les différentes célébrations (liturgiques) auxquelles tous sont conviés, l'ouverture aux autres, l'éducation intégrale qui s'y donne, l'existence du service de pastorale (aumônerie).

### **3.3.2. La conception théologique**

Afin de sonder la conception théologique des acteurs à l'œuvre au Collège Saint-Viateur, avant tout, nous avons demandé leur avis sur la citation suivante : « Dans un contexte de pluralisme religieux, tous les enfants et les jeunes doivent avoir les mêmes possibilités 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 » (CEC, 2013, n° 18). Voici leurs réponses :

- ✓ 6/6 des participants sont d'accord avec l'affirmation;
- ✓ 1/6 pense que c'est l'idéal, mais se demande comment concrètement y parvenir;
- ✓ 3/6 affirment que c'est déjà une des priorités du SVO, c'est même une pratique qui se déploie dans le cadre du cours d'ICMR;
- ✓ 1/6 pense que « Cette affirmation doit être le slogan de ceux qui croient à une éducation intégrale des jeunes ».

#### *Connaissance de sa religion et de celles des autres*

De quelle façon favoriser cette connaissance de sa religion et celles des autres ? Sur les 5/6 qui ont répondu à cette question :

- ✓ 3/6 des participants indiquent le cours d'ICMR;
- ✓ 1/6 se demande comment atteindre cet idéal sans tomber dans le prosélytisme;
- ✓ 1/6 pense que c'est en développant l'esprit de famille au sein de la communauté éducative en continuité avec le cadre familial des jeunes où la croyance en Dieu, Allah

ou *Wende* est déjà très présente. Car, au Burkina Faso, « le lien familial est plus important que le lien religieux ».

### *Valorisation de la foi*

Est-ce que le collège a le souci d'apprendre aux élèves comment valoriser leur foi et celles des autres ? 6/6 répondent oui. Cet apprentissage se fait de trois manières.

Primo, par les mouvements :

- ✓ l'UEEMB pour les jeunes musulmans encadrés par un adulte, un des directeurs;
- ✓ le GB pour les chrétiens protestants encadrés par un des directeurs;
- ✓ la Jeunesse étudiante catholique (JEC), le mouvement eucharistique des jeunes (MEJ), le service de préparation à la vie (SPV), la chorale et le scoutisme.

C'est vraiment par les mouvements de jeunesse que le jeune est invité à s'impliquer dans sa foi, à l'approfondir et à la vivre.

Secundo, cela se fait aussi par la prière et la proclamation de l'Évangile, le lundi matin lors du rassemblement communautaire autour du drapeau national, par la prière en classe au début et à la fin des cours, matin et après-midi.

Tertio, cet apprentissage se fait également par la transmission des valeurs chrétiennes, dont une est communiquée et expliquée le premier jour de classe de la semaine afin d'être assimilée et appliquée dans les activités hebdomadaires.

L'école, c'est le cadre qui permet à chacun de s'exprimer, de s'épanouir dans sa propre foi et aussi le cadre favorable pour s'approcher de l'autre afin de connaître sa foi. Néanmoins, 1/6 souligne la difficulté de motiver les jeunes à se soucier de leur foi. Le milieu scolaire, dit-il, est un milieu difficile.

### *Nécessité de Jésus-Christ et de l'Église*

S'agissant la nécessité de Jésus-Christ et de son Église pour le salut de tous, les opinions recueillies de 5 sur 6 sont partagées.

- ✓ 1/5 est entièrement d'accord; il ne partage pas l'opinion des jeunes selon laquelle tous les chemins mènent à Rome, donc que toutes les religions conduisent au salut de l'humanité.
- ✓ 2/5 abondent dans le sens de l'ouverture, du respect des autres religions et de tolérance; selon eux, l'affirmation de la nécessité de Jésus et de l'Église pour le salut de tous est chrétienne, car les autres religions peuvent en dire autant. Selon l'un d'eux, la sentence « Hors de l'Église, point de salut » ne fait pas partie de l'enseignement donné dans le collège. Les jeunes sont plutôt invités à l'attention aux autres, au partage, à la collaboration et à la solidarité.
- ✓ 1/5 pense que l'œuvre accomplie par Jésus et son message sont bien pour l'humanité, car sa religion (islam) a en grande estime Jésus, considéré comme un prophète, celui qui doit revenir rétablir l'ordre de Dieu sur la terre.
- ✓ 1/5 pense que le Jésus-Christ nécessaire n'est pas la personne historique, mais le Verbe, les valeurs d'amour, d'espérance, de foi qu'il a promues.

### *Relations interreligieuses*

Concernant les relations interreligieuses, particulièrement celles qui existent entre catholiques et non chrétiens, 6/6 des participants soulignent que les jeunes travaillent en symbiose, qu'ils ont en général des relations de communion, qu'ils participent aux activités les uns des autres sans problème, qu'il n'y a pas de comportements sectaires encore observés au sein de l'établissement. Ils donnent deux exemples de cette bonne entente. Premièrement, dans la chorale comme dans le scoutisme, on trouve de jeunes chrétiens et musulmans; il y aurait même de jeunes musulmans dans le groupe des servants de messe. Deuxièmement, dans les classes, « les élèves sont solidaires entre eux, peu importe leur religion. Leurs relations ne sont pas fondées sur leur appartenance religieuse ».

Selon les acteurs, ces deux phénomènes s'expliquent par quatre facteurs : 1) l'influence des pairs; 2) l'origine familiale (enfant né de parents catholique et musulman); 3) l'intérêt personnel de participer à l'activité; 4) double appartenance religieuse.

### **3.3.3. Mission d'évangélisation**

S'agissant de l'évangélisation en contexte de pluralisme religieux, 6/6 des participants pensent qu'évangéliser ne peut pas signifier convertir tout le monde à la religion catholique, ou encore amener tous les élèves non chrétiens à le devenir en adhérant à Jésus et son Évangile. Ils entendent évangéliser ou l'annonce de l'Évangile comme une manière de vivre, une manière de faire, comme témoignage de vie. Évangéliser dans ce contexte, c'est « faire l'instruction des jeunes tout en les aidant à grandir dans leur foi ».

1/6 conçoit l'œuvre éducative même comme une annonce de Jésus-Christ.

2/6 pensent que l'évangélisation se réalise aussi à travers l'aumônerie, les interventions sociales et les célébrations liturgiques, la catéchèse et les chemins de croix, de même qu'à travers les valeurs chrétiennes promues.

1/6 pense qu'il manque effectivement d'orientations pastorales précises pour accomplir l'évangélisation au sein de l'établissement.

#### *Activités d'évangélisation*

Au titre d'activités évangélisatrices, l'aumônerie du collège propose un ensemble d'activités articulées autour d'une thématique annuelle. Sur cette thématique, il y a des conférences, des temps de réflexion dans les classes, des appels à vivre sa foi, à réussir ses études et à être solidaires. Elle permet de créer l'unité et de promouvoir des valeurs en vue de construire les citoyens de demain.

Comme activités religieuses, l'aumônerie offre aussi des célébrations eucharistiques au début de l'année scolaire (la messe de la rentrée), à la fête de Saint-Viateur (fête patronale), à Noël, à la fin de chaque trimestre, ainsi que la célébration du sacrement de réconciliation avant

Noël et Pâques. Tous les élèves y sont conviés et ils participent librement. « Vraiment, c'est très beau, pour ceux qui ont déjà vu (cela) ».

En outre, il y a la catéchèse offerte aux élèves qui veulent se préparer aux sacrements initiatiques et, pendant le Carême, elle propose la célébration du Mercredi des cendres, des chemins de croix (vendredi) et des marches de Carême.

### *Dialogue interreligieux*

Qu'est-ce qui s'y fait pour promouvoir le dialogue interreligieux ? 3/6 des participants répondent qu'il n'y a pas d'activités spécifiques pour le promouvoir. Cependant, 3/6 des participants soulignent que cette promotion se fait implicitement par :

- ✓ le dialogue avec les parents qui refusent l'uniforme ou avec les filles qui veulent porter le voile islamique;
- ✓ le règlement intérieur qui comporte des dispositions afin de garantir un climat interreligieux favorable à la réussite de tous;
- ✓ l'affirmation claire de l'identité catholique de l'établissement;
- ✓ des activités culturelles et artistiques (chansons, poèmes, sketches sur les religions);
- ✓ le respect de l'autre religion;
- ✓ l'accueil des musulmans aux célébrations eucharistiques et à la célébration du Mercredi des cendres;
- ✓ les interventions dans le cours d'ICMR;
- ✓ la pastorale de l'écoute;
- ✓ la parole donnée aux musulmans comme aux chrétiens pour la communication des valeurs hebdomadaires, le lundi matin;
- ✓ le fait de permettre aux jeunes musulmans comme aux chrétiens d'avoir leurs propres activités à caractère religieux sous la supervision de l'aumônerie. D'où l'existence du groupe biblique évangélique (le GB), de l'Union des élèves et étudiants musulmans du Burkina (l'UEEMB), les mouvements d'actions catholiques (JEC, MEJ, SPV, GEMP), le scoutisme et la chorale.

En un mot, le dialogue interreligieux se vit de façon informelle dans l'organisation quotidienne de la vie éducative et le fonctionnement du collège. Le projet éducatif entend en faire la promotion certes, mais ne le fait pas par un enseignement ou une instruction formelle, mais par la manière d'organiser la vie communautaire au sein du collège.

### *Œcuménisme*

Par rapport aux relations œcuméniques, les participants ne connaissent pas d'activités spécifiques pour les favoriser. C'est d'autant difficile que les chrétiens évangéliques se réclament les seuls chrétiens authentiques.

Toutefois, 4/6 des participants relèvent les bonnes relations qui existent entre les mouvements et à l'intérieur de ceux-ci on retrouve souvent une composition multireligieuse. Exemple, la chorale est composée tant de catholiques, de protestants et de musulmans. Ils ont relevé aussi la participation occasionnelle de certains protestants aux marches de Carême et à l'animation des messes, car chantant à la chorale. Ce sont des activités informelles de rapprochement entre les chrétiens.

### *Liberté religieuse*

Concernant la liberté religieuse dans ce collège catholique, 6/6 des participants pensent que les musulmans et les protestants (chrétiens évangéliques) ou autres ont la liberté de s'organiser, d'avoir leurs propres activités religieuses et de participer aux activités les uns des autres. En outre, ils soutiennent que :

- ✓ les musulmans constituent l'Union des Élèves et Étudiants musulmans du Burkina (UEEMB);
- ✓ les chrétiens évangéliques qui le veulent se regroupent au sein du Groupe Biblique (GB);
- ✓ les catholiques se retrouvent dans divers mouvements, dont JEC, SPV, MEJ, chorale, scoutisme, etc., tous ces mouvements et groupes mènent librement leurs activités avec l'appui de la direction et de l'aumônerie qui les supervise;



Si l'on se fie seulement à cet argumentaire, on sera d'accord que la liberté religieuse est pour l'essentiel respectée dans le cadre du Collège Saint-Viateur de Ouagadougou. Néanmoins, certaines activités comme la prière communautaire du lundi matin, la prière en classe qui ont un caractère obligatoire pourraient-elles porter atteinte à cette liberté ?

### **3.3.4. Observation d'une activité pastorale au Collège Saint-Viateur**

Porté par la préoccupation de confronter les réponses des acteurs avec les données de la réalité, nous avons observé la prière communautaire avant la montée des couleurs. Cette activité se déroule habituellement le lundi matin, mais comme ce jour était férié, l'activité se déroula le mardi à 7 h 00 du matin. Déjà à 6 h 50, les élèves se sont disposés en rang et par classe autour du mât du drapeau national. Devant eux, il y a un podium sur lequel sont disposés le système de sonorisation, un ambon vert et, en retrait, les membres de la direction ainsi que quelques enseignants.

À l'heure exacte, avance au microphone un des animateurs de la pastorale qui invite tout le monde à la prière en disant : « Mettons-nous en présence du Seigneur ». Et les élèves répondirent ensemble : « Et adorons-le ! ». Il s'y fait un grand calme. Alors, l'animateur les invite à faire le signe de croix en disant : « Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit »; la communauté éducative assemblée répondit en chœur : « Amen ! ». Ensuite, il lit un passage de l'Évangile, puis il fait une courte prière. Il termine la prière en disant : « Au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit »; et tout le monde répondit : « Amen ! »

Après cela, il invite à hisser les couleurs nationales. Tout le monde se tient droit, la main droite sur le cœur et le bras gauche le long du corps. Il compte 1, 2 et 3, puis il dit : « Envoyez ! » Alors, en chœur on entonne l'hymne national (le *Ditanye*), pendant que deux jeunes, une fille et un garçon hissent fièrement le drapeau en suivant le rythme. Ils terminent de le hisser en même temps que la note finale de l'hymne. Alors, se fit entendre un début d'applaudissement. Viennent ensuite le mot de la semaine donné par l'animateur de pastorale, la persévérance dans le travail, et une kyrielle d'informations concernant la vie de l'école. Pendant ce temps, le soleil réchauffe. Certains jeunes trépigent d'un pied à l'autre tandis que d'autres bavardent; l'animateur réclame

le silence et continue les informations. Enfin, il est 7 h 15, l'éducateur principal invite les élèves à rejoindre leurs salles de cours. Fin de l'activité.

De cette activité, nous pouvons dégager les éléments suivants :

- ✓ La prière communautaire, une activité réunissant toute la communauté éducative, est purement et simplement catholique, car s'ouvrant et s'achevant par le signe de croix et intégrant la proclamation de l'Évangile de Jésus-Christ;
- ✓ L'animateur de pastorale a conduit la prière sans tenir compte des autres croyants;
- ✓ Bon gré ou mal gré, les élèves assistent à ce temps de prière, quelle que soit leur appartenance religieuse ou convictionnelle;
- ✓ Les jeunes en assistant à cette prière font montre d'un grand respect;
- ✓ En outre, il y a une association de Dieu et la patrie;
- ✓ Les jeunes chantent le *Ditanye* et hissent les couleurs nationales avec une grande fierté;
- ✓ Ils font montre d'une bonne discipline en participant à cette cérémonie.

Cette observation a suscité en nous plusieurs questions, dont les suivantes : pourquoi une prière communautaire exclusivement catholique ? La proclamation de l'Évangile vise-t-elle l'évangélisation des non-catholiques ou seulement l'alimentation spirituelle des jeunes catholiques ?

### **3.3.5. Données dégagées du journal de bord du directeur de la pastorale**

Pour continuer notre investigation, nous avons sollicité de l'aumônier principal l'accès à son journal de bord couvrant la période allant du lundi 8 au vendredi 12 mai 2017. Il y relève entre autres rencontres et activités les suivantes :

- ✓ Le lundi 8 mai a lieu la « montée des couleurs nationales »; [il l'explique] : l'activité phare qui ouvre la première journée de la semaine, au cours de laquelle l'aumônier anime la prière communautaire, communique le mot (valeur) de la semaine

et les informations qui concernent la pastorale. Par la suite, il est passé dans les classes annoncer la semaine de l'enseignement catholique (8 au 14 mai), la tenue des camps de l'Avenir et de l'Amitié par les Clercs de Saint-Viateur pendant l'été. Sa journée s'est poursuivie avec la pastorale d'écoute : « Les élèves de tout bord religieux ayant des difficultés viennent échanger avec nous et cela se fait dans la plus grande discrétion », écrit-il. Donc nous n'en saurons pas plus.

✓ Le mardi 9 mai, il note qu'une mère est venue réclamer le carnet de baptême de son enfant qui était resté à la pastorale depuis 2015 et qu'elle avait esquissé un large sourire quand il le lui avait remis. Il en tire la conclusion suivante : « Tout ceci laisse savoir que la catéchèse est aussi une grande activité de l'aumônerie ». La même journée, il reçoit 5 élèves de la 6<sup>e</sup> II, 3 filles et 2 garçons dont 2 catholiques, 1 protestant et 2 musulmans. Ils sont venus payer les frais de transport pour leur sortie d'excursion. La pastorale coordonne ses activités au nom de l'administration en lien avec le professeur principal de chaque classe.

✓ Le mercredi 10 mai, il reçoit la visite d'une professeure principale pour préparer la sortie d'excursion de sa classe. En outre, il a passé l'après-midi à coordonner les activités catéchétiques.

✓ Le jeudi 11 mai, l'animateur de pastorale débute sa journée avec deux heures de cours d'éducation civique (ICMR), dont une en 4<sup>e</sup> II et une en 4<sup>e</sup> III. Après cela, il a peaufiné le projet éducatif et pédagogique de la sortie d'excellence qu'il prévoit organiser à Abidjan au début des vacances d'été avec les plus méritants.

✓ Le vendredi 12 mai, il reçoit le professeur principal d'une classe pour planifier la visite dans la famille d'un élève dont le père vient de mourir. La classe apportera une cotisation de 10 000 FCFA (25\$ can.). Ce montant sera remis à la famille lors de la visite.

Outre cette planification, il a eu un entretien avec l'équipe de la radio viatorienne, une tribune qui sert à informer la communauté éducative sur les activités de la pastorale, de la vie scolaire et qui diffuse d'autres informations utiles, ainsi que de la musique pour aider les élèves à vider leur stress pendant les moments de récréation.

Les données du journal de bord de l'aumônier révèlent que l'animation pastorale est au cœur de la communauté éducative du Collège Saint-Viateur. En plus de ses tâches spirituelles, le directeur de la pastorale coordonne certaines activités éducatives et récréatives au nom de l'administration; il écoute les jeunes en difficulté sans distinction de religion et il leur apporte le soutien nécessaire dans la mesure du possible. Toutefois, une question demeure : puisque l'animateur de pastorale a la mission d'animer la vie chrétienne au sein de la communauté éducative, peut-il s'empêcher de profiter du soutien qu'il apporte aux non catholiques pour les convaincre de devenir chrétiens, chrétiennes, ou encore peut-il en profiter pour faire du prosélytisme ?

En résumé, le Collège Saint-Viateur de Ouagadougou accueille des jeunes de traditions ou confessions religieuses diverses, de convictions et de cultures différentes. Ils ont la liberté d'avoir leurs propres activités religieuses et spirituelles dans l'enceinte de l'établissement sous le regard vigilant d'une personne ressource et d'une personne chargée de l'animation pastorale. À l'exception de la prière communautaire du lundi matin et de celles qui se font dans les classes au début et à la fin de chaque journée de cours qui revêtent un caractère obligatoire, les jeunes participent librement aux activités religieuses ou spirituelles qu'organise le service de la pastorale. Certes, le collège se veut ouvert à tous, mais son projet éducatif est fondamentalement chrétien. Donc il se fonde sur Jésus-Christ qui est le modèle de pédagogue, d'éducateur et de l'Homme réalisé à proposer aux membres de la communauté éducative. Il entend bien profiter de la diversité religieuse pour éduquer les jeunes au dialogue interreligieux et à l'œcuménisme, bien que la résistance de certains élèves évangéliques et musulmans ne l'y encourage pas toujours. Ceux-ci disent qu'ils sont les chrétiens authentiques et ceux-là croient qu'ils sont les vrais fidèles adorateurs de Dieu.

Enfin, malgré les dispositions prises pour transmettre les valeurs évangéliques, humanistes et culturelles aux jeunes, de même que pour leur donner une culture religieuse, le collège constate avec amertume que l'ignorance religieuse et le manque d'intérêt pour les activités religieuses ou spirituelles sont très importants chez beaucoup d'élèves.

### 3.3.6. Convergences et spécificités

Les réponses recueillies des onze acteurs principaux des Collèges Bourget de Rigaud et Saint-Viateur de Ouagadougou laissent percevoir des convergences et des spécificités, mais aucune divergence.

#### *Convergences*

Au titre des convergences, il convient de relever d'abord l'existence de la diversité religieuse dans les deux collèges. Même si c'est à des degrés divers, on y constate une majorité de catholiques et des minorités de musulmans, de chrétiens évangéliques, de bouddhistes, de sans religion et d'athées. On n'y parle pas de RTA et de spiritualités autochtones. Les jeunes qui ne professent pas la foi catholique choisissent de s'inscrire dans ces deux collèges à cause de l'excellente qualité de l'enseignement, des valeurs de l'UNESCO, des valeurs chrétiennes, de leur statut d'école privée et de l'éducation chrétienne. Le fait de la diversité religieuse y est tant valorisé qu'on y dispense un cours d'ECR ou EC au lieu d'un cours de religion catholique par respect pour les autres croyants. On considère cette diversité comme une richesse, car étant un moyen d'éduquer à l'acceptation de la différence, au vivre ensemble, au respect de l'autre et à l'esprit critique. Dans les deux institutions, les acteurs pensent qu'ils sont cohérents quant aux finalités éducatives catholiques parce qu'ils offrent une animation pastorale, une éducation chrétienne et inclusive.

Ensuite, sur le plan de la conception théologique, il y a convergence non seulement au niveau de la nécessité de Jésus-Christ et de l'Église pour les chrétiens, de la reconnaissance de la valeur salvifique des autres religions pour leurs adeptes, de l'accueil et du respect des autres traditions religieuses, de la valorisation de la foi tant des catholiques que celle des autres, de la compréhension de l'école catholique comme lieu d'apprentissage du dialogue, de l'acceptation de la différence et des richesses de la diversité, mais aussi au niveau d'un manque d'initiatives de la direction pour promouvoir les relations interreligieuses.

Enfin, au plan d'activités d'évangélisation, il y a convergence au niveau de l'existence du service d'animation pastorale offert à tous dans le respect de la liberté religieuse; également, au

niveau de la signification donnée au verbe évangéliser, à savoir une manière de vivre, une manière de faire, un témoignage de vie, une façon d'instruire les jeunes et les amener à grandir dans la foi; mais aussi au niveau de l'absence d'initiatives particulières en vue du dialogue interreligieux ou œcuménique.

### *Spécificités*

S'agissant des spécificités, il convient de noter ce qui est propre tant au Collège Saint-Viateur qu'au Collège Bourget de Rigaud.

Au Saint-Viateur, il est question de la présence minoritaire des Religions traditionnelles africaines (RTA); l'ouverture aux autres confessions religieuses occasionne le refus de porter l'uniforme de l'école à cause de la croix qui est imprimée là-dessus, la demande régulière de porter le voile islamique et le prosélytisme évangélique et islamique. Par rapport à la valorisation de l'autre et de sa foi, ce collège autorise les activités religieuses du Groupe Biblique réunissant les chrétiens évangéliques, de l'Union des élèves et étudiants musulmans du Burkina (UEEMB), comme celles des mouvements catholiques tels que la Jeunesse étudiante catholique (JEC), du Mouvement eucharistique des jeunes (MEJ), du Service de préparation à la vie (SPV), etc. L'animation pastorale implique également les enseignants catholiques, évangéliques et musulmans dans la communication des valeurs de semaine en semaine.

Au niveau théologique, le Collège Saint-Viateur, animé d'une conception positive des autres fois et traditions religieuses, entend valoriser la foi de tous les jeunes en promouvant leur implication dans les mouvements ou groupes à caractère religieux, la prière communautaire une fois par semaine et la prière en classe animée à tour de rôle. Le collège favorise aussi et de façon implicite le développement de relations interreligieuses entre les jeunes musulmans et chrétiens dans la chorale, le scoutisme et le groupe des enfants de chœur.

Concernant l'activité d'évangélisation, bien qu'on ait noté un manque d'orientations pastorales précises pour l'évangélisation au sein du collège, cette institution propose régulièrement aux jeunes la possibilité de célébrer certains sacrements (eucharistie et réconciliation) et certains exercices de piété (chemins de croix) pendant le carême.

En outre, son projet éducatif et son règlement intérieur ont des dispositions claires en faveur du dialogue interreligieux. En vue de l'œcuménisme, occasionnellement, surtout lors de certaines eucharisties, on implique des jeunes chrétiens évangéliques et musulmans. De façon informelle, la chorale réunit à la fois catholiques, évangéliques et musulmans. Par rapport à la liberté religieuse, le Collège Saint-Viateur entend la respecter et la promouvoir en laissant la liberté aux jeunes d'intégrer les groupes ou mouvements à caractère religieux de leur choix.

Par ailleurs, le Collège Bourget de Rigaud a comme spécificités sur le plan de l'existence de la diversité religieuse, une minorité anglicane, juive, sikh, bouddhiste et hindouiste cohabitant avec près de 30% de sans religion. Pour valoriser cette diversité en son sein et dans l'éducation des jeunes, il y est interdit tout commentaire raciste ou antireligieux. Lors des temps de réflexion ou de prière communautaire, les jeunes sont invités à prier l'Entité ou l'Être en qui ils croient. En termes d'activités d'évangélisation, il profite de la catéchèse de Noël et de celle de Pâques, en plus de la Montée traditionnelle à Notre-Dame-de-Lourdes (Rigaud) au début de l'année scolaire.

Au terme, nous avons noté certains éléments convergents des données recueillies. De plus, il existe des éléments spécifiques à chacun des deux collèges qui découlent davantage de la manière propre à chacune des institutions de gérer le fait de la diversité religieuse. Nous n'y avons cependant pas relevé des contrastes méritant d'être soulignés dans le cadre de cette étude. Cette absence signifierait-il que, même si les contextes sont différents, le fait de la diversité religieuse y présente des traits caractéristiques très semblables ? L'analyse praxéologique qui va suivre en dira davantage.

### **3.4. Analyse des données recueillies**

Nous venons de présenter les données recueillies de manière descriptive. Maintenant nous allons les analyser de façon praxéologique en reprenant les principaux éléments qui s'en dégagent.

### **3.4.1. Le pluralisme religieux dans les deux Collèges**

Nous avons cherché à savoir si la diversité religieuse a la reconnaissance nécessaire dans le milieu pour devenir pluralisme religieux et pour être considérée dans la démarche éducative des jeunes fréquentant ces deux collèges catholiques. En outre, nous voulions savoir si cette considération a des influences ou des impacts sur l'organisation et le mode de fonctionnement de ces deux écoles dirigées par la congrégation des Clercs de Saint-Viateur. Quelle compréhension les données ci-dessus présentées livrent-elles de cette réalité ?

#### **3.4.1.1. L'état de la diversité religieuse**

Les réponses obtenues nous confirment que la diversité religieuse est une réalité au Collège Bourget comme au Collège Saint-Viateur, mais à des degrés différents. Car elle commence à s'installer au Bourget qui a une clientèle estudiantine majoritairement catholique ou d'héritage culturel catholique et une minorité hétéroclite constituée d'autres confessions chrétiennes (Églises baptiste, évangélique et anglicane), de même que d'autres traditions religieuses comme l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme, etc.; à noter qu'une grande quantité de jeunes se disent plutôt athées<sup>9</sup>. En effet, les données statistiques de 2016-17 font état de 1185 inscrits au secondaire dont 890 catholiques, soit 75,10%, 35 protestants, soit 2,95%, 65 d'autres religions, soit 5,48% (musulmans, juifs, orthodoxes, bouddhistes, hindous, sikhs, shintoïstes, jaïnistes, bahaïs, religion autochtone) et 195 sans aucune religion, soit 16,45%. Les données recueillies au cours des sept dernières années montrent que la population catholique reste majoritaire à 80,77%; elle est suivie par les sans religion 12,19%, puis les protestants, 2,47 % et, enfin, par les autres religions estimées à 4,56%<sup>10</sup>. Le tableau ci-après le résume bien.

---

<sup>9</sup> Archives du Collège Bourget, Fiche N° 02 \_ *Statistiques de l'année 2009-2010*.

<sup>10</sup> Archives du Collège Bourget, Fiche N° 03 \_ *Données statistiques de 2010-2017*.

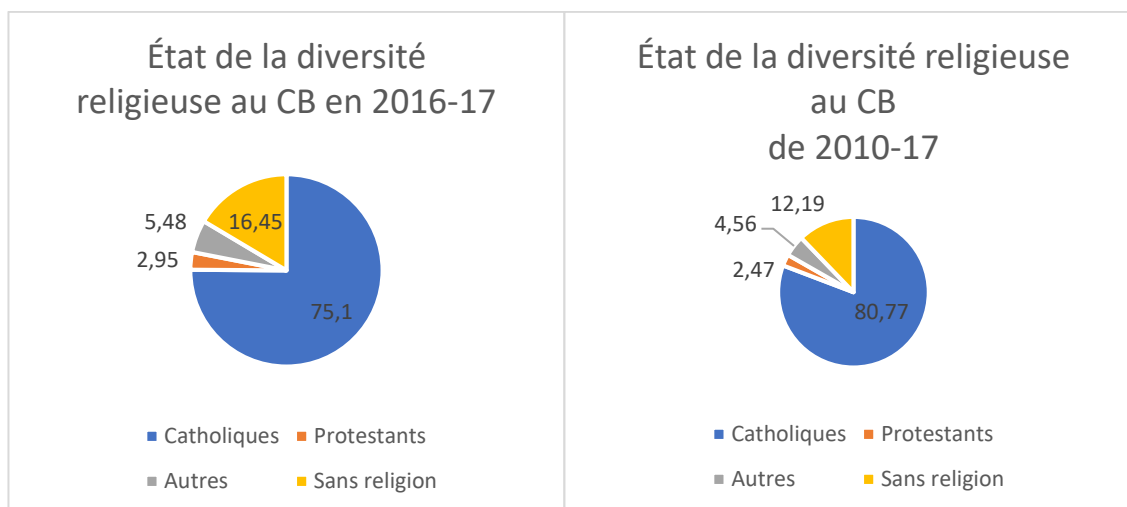


Tableau I. La diversité religieuse au Collège Bourget (2010-2017)<sup>11</sup>

Année	Cathos	%	Prots	%	A/R	%	S/R	%	Total
2016-17	890	75,10	35	2,95	65	5,48	195	16,45	1185
2015-16	1134	76,77	37	2,50	80	5,41	226	15,30	1477
2014-15	1206	79,92	33	2,18	71	4,70	199	13,18	1509
2013-14	1266	81,73	39	2,51	70	4,71	174	11,23	1549
2012-13	1290	83,06	41	2,64	63	4,056	159	10,23	1553
2011-12	1324	83,79	37	2,34	65	4,11	154	9,74	1580
2010-11	1277	85,076	33	2,19	52	3,46	139	9,26	1501

En tenant compte des données de ce tableau, nous obtenons la figure suivante qui offre une vue synthétique de ces données statistiques.

Figure 1. État de la diversité religieuse au Collège Bourget de 2010 à 2017



Au Collège Saint-Viateur, la diversité religieuse prend une proportion plus importante. À titre d'exemple, en 2016, on y a enregistré 1389 élèves dont 818 catholiques, soit 58,89%, 123

<sup>11</sup> Dans ce tableau, nous utilisons *Cathos* pour catholiques, *Prots* pour protestants, *A/R* pour autre religion, *S/R* pour sans religion.

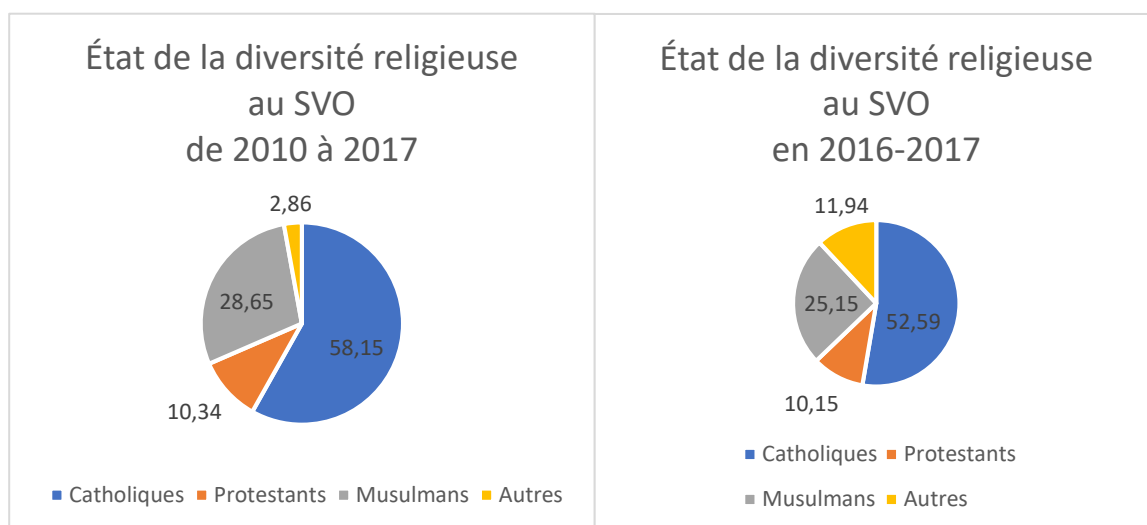
protestants, soit 8,85%, 444 musulmans, soit 31,96%, et 4 autres, soit 0,28%. Les données de 2010 à 2017 montrent que les jeunes catholiques sont majoritaires à 58,15%; ils sont suivis par les musulmans avec 28,65%, puis par les protestants avec 10,34% et, enfin, par les autres religions (non déclarées) avec 2,86%<sup>12</sup>. En voici un résumé dans le tableau suivant.

Tableau II. La diversité religieuse au SVO (2010-2017)<sup>13</sup>

Année	Cathos	100%	Prots	100%	Mms	100%	Autres	100%	Total
2010-11	559	52,59	108	10,15	269	25,30	127	11,94	1063
2011-12	671	60,28	121	10,87	276	24,79	45	4,04	1113
2012-13	755	61,78	145	11,86	312	25,53	10	0,81	1222
2013-14	804	59,86	157	11,69	379	28,22	3	0,22	1343
2014-15	783	54,11	166	11,47	473	32,68	25	1,72	1447
2015-16	867	59,58	108	7,42	465	31,95	15	1,03	1455
2016-17	818	58,89	123	8,85	444	31,96	4	0,28	1389

En tenant compte de ces données statistiques, nous obtenons la figure ci-après qui donne une vue d'ensemble de l'état de la diversité religieuse dans ce collège.

Figure 2. État de la diversité religieuse au Collège Saint-Viateur de 2010-2017



<sup>12</sup> Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche N° 04\_ Rapport de la rentrée scolaire 2016-17.

<sup>13</sup> Dans ce tableau, nous utilisons *Cathos* pour catholiques, *Prots* pour protestants et *Mms* pour musulmans.

Il s'avère donc un fait que la diversité religieuse et culturelle est plus visible au SVO qu'au CB, où elle est encore à son début. Quels en sont les facteurs responsables ?

### *Quelques facteurs favorables*

Vu ces données, on ne peut s'empêcher de demander pourquoi les parents ou les jeunes qui ne sont pas chrétiens catholiques choisissent de s'inscrire dans une école catholique. Dans les deux collèges, les acteurs pensent que c'est à cause de la renommée, de la qualité d'éducation, d'enseignement et d'encadrement, de la rigueur, de l'excellence des résultats aux examens officiels, du statut d'établissement privé, du caractère catholique ou religieux et de l'accessibilité des frais de scolarité, surtout au Saint-Viateur. Tout cela semble surtout profiter aux jeunes et à leurs parents. Mais alors, pour ces écoles, quels sont les avantages ou les inconvénients de cette ouverture à la diversité religieuse ?

### *L'ouverture aux non-catholiques ?*

Dans l'article 14 de ses statuts, le Saint-Viateur affirme qu'il est « ouvert à tous les enfants sans discrimination sociale ou religieuse ». Le Collège Bourget exprime sensiblement la même disposition dans son projet éducatif en affirmant qu'il accueille tous les jeunes sans distinction socio-économique et culturelle<sup>14</sup>. Ce qui donne donc lieu à une diversité religieuse en leur sein. L'ouverture à cette diversité a ses avantages. D'après les acteurs interviewés, elle permet notamment aux jeunes de différents horizons culturels et religieux d'évoluer et d'être éduqués ensemble à l'accueil et à l'acceptation de la différence, au respect de l'autre et de sa religion, à l'apprentissage du vivre ensemble pacifique et à la coopération interreligieuse. Elle permet aussi au collège d'être catholique au sens universel, tout en sauvegardant son identité spécifique.

Cette ouverture a cependant des inconvénients. Il s'agit de la tendance à vouloir gommer tout ce qui se rapporte à l'identité chrétienne catholique pour accommoder les « non-catholiques » ou encore le fait de subir l'assaut des jeunes musulmans qui veulent avoir leur mosquée et la contestation de certains parents qui aimeraient que l'uniforme du collège soit

---

<sup>14</sup> Archives du Collège Bourget, Fiche N° 04\_ *Conseil d'administration du 12 avril 2001*, p. 3-4.

épuré de la croix, que les jeunes musulmanes puissent porter leur voile islamique, comme cela a déjà été le cas au Saint-Viateur. L'ouverture fait aussi courir le risque que des jeunes catholiques subissent l'influence de leurs pairs protestants ou musulmans prosélytes, sans oublier celui de tomber dans le syncrétisme ou l'indifférentisme religieux.

### ***En cohérence avec sa nature et sa finalité catholique ?***

Par ailleurs, pour tenir compte de la diversité, ces collèges n'offrent pas le cours de religion catholique préconisé par le projet éducatif de l'école catholique (CEC, 2013, n<sup>os</sup> 73-75). Ce cours a perdu sa place dans leur curriculum, car il est confondu avec la catéchèse par la majorité des acteurs. Néanmoins, ils reconnaissent qu'un cours de religion catholique qui retracerait l'histoire de Jésus-Christ et de l'Église, qui introduirait à la connaissance de la Bible et de son histoire, qui permettrait de connaître les apports du christianisme à leurs sociétés et qui ferait connaître les grands auteurs chrétiens aurait toute sa place dans le curriculum d'un collège catholique.

En dépit de cette absence, les acteurs s'entendent pour dire que ces collèges sont en accord avec leurs nature et finalité catholiques d'autant plus qu'ils sont dirigés par les Clercs de Saint-Viateur, qu'ils disposent d'un service de pastorale qui offre tout un éventail d'activités religieuses, spirituelles, culturelles et sociales, dont la catéchèse sacramentelle, la célébration de certains sacrements comme l'eucharistie et la réconciliation, des temps de ressourcement spirituel, des projets à caractère social, etc.

### **3.4.1.2. De la diversité religieuse au pluralisme religieux**

De part et d'autre, on peut déceler une certaine reconnaissance de l'autre (*hostes*) et de sa religion. Cette reconnaissance de l'autre se fait par l'existence des mouvements à caractère religieux (catholique, protestant, musulman) et des liens qui s'y créent entre les jeunes. On entend même y valoriser la diversité religieuse pour permettre à chaque élève et membre de la communauté éducative de s'y épanouir. En ce sens, des dispositions sont prises dans le projet d'établissement par le biais du service de pastorale conformément au statut catholique des deux collèges.

En effet, dans les statuts du Collège Saint-Viateur, on peut lire que cette institution :

Tout en demeurant une école confessionnelle catholique et congréganiste offre « la véritable éducation »<sup>15</sup> à tous les enfants sans distinction de religion et de culture. En éduquant, les Clercs de Saint-Viateur ne font pas abstraction de la Foi, c'est-à-dire de notre Foi comme éducateurs chrétiens, ni de la Foi multiconfessionnelle de la communauté éducative, ni de la possibilité que la découvrent, ceux qui ne croient pas [...]. Comme congrégation éducative, nous n'imposons à personne cette perspective de Foi, car nous considérons la personne humaine comme inviolable dans sa vie, sa liberté et sa conscience (Groupe Scolaire Saint-Viateur, 2013, p. 5).

On peut même y voir une certaine volonté de traitement de façon égale les groupes religieux quant à l'autorisation d'organiser des activités religieuses dans l'enceinte de leur établissement. Cette égalité de traitement n'est cependant pas encore une réalité du fait que les jeunes musulmans n'ont pas leur mosquée ni les chrétiens évangéliques leur temple au sein de leur collège. Mais est-il indiqué que chaque confession religieuse y élève son lieu de culte ou faut-il y avoir de préférence un local culturel ouvert à tous les croyants ?

### ***Promotion de la diversité religieuse***

Au Collège Bourget, si les acteurs interviewés veulent bien accueillir cette diversité, l'accepter comme une richesse, tiennent-ils pour autant à l'y promouvoir ? Une des participantes y répond sans ambages : « Ce n'est pas dans mon mandat de valoriser la diversité religieuse ». De fait, la valorisation de la diversité religieuse ne constitue nullement une obligation. Certes, la dimension spirituelle est placée au cœur de l'action éducative de cette maison d'éducation, mais elle concerne davantage Jésus-Christ et son Évangile. En effet, dans le projet éducatif adopté par son conseil d'administration en 2001, il est clairement affirmé que, dans le respect de sa tradition, le Collège Bourget accueille les jeunes de diverses origines socio-économique et culturelle. Il a pour mission première d'assurer leur formation. Il a aussi la mission de veiller à « l'approfondissement des dimensions spirituelle et chrétienne : appartenance, autonomie, créativité, engagement, sens des responsabilités, transmission des valeurs (fraternité, paix,

---

<sup>15</sup> Concile de Vatican II, *Les seize documents conciliaires, Gravissimum Educationis (GE)*, n° 1 : « Le but que poursuit la véritable éducation est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte ».

respect, solidarité ...) »<sup>16</sup>. On était encore loin des enjeux du pluralisme tels qu'ils sont connus aujourd'hui.

Au Collège Saint-Viateur, en lien avec la mission viatorienne qui consiste à « susciter des communautés où la foi est vécue, célébrée et approfondie », le projet éducatif viatorien du Burkina Faso prescrit que cette école ait la préoccupation de faire la promotion du dialogue interreligieux. Ce qui traduit implicitement une volonté de valoriser la diversité religieuse. Car, on y trouve majoritairement des chrétiens (catholiques et protestants), des musulmans et des animistes (Clercs de Saint-Viateur du Burkina Faso, 2014, p. 10). C'est en fait une conséquence directe du mode de recrutement des élèves, puisque : « Ouvert à tous les enfants sans discrimination sociale ou religieuse », le Saint-Viateur recrute essentiellement les jeunes qui ont réussi son test d'admission (Statuts du Groupe Scolaire Saint-Viateur, art. 14). D'ailleurs, le service de la pastorale a la responsabilité de favoriser le bon fonctionnement des mouvements et groupes confessionnels (chrétiens et musulmans) au sein de l'établissement (Clercs de Saint-Viateur du Burkina Faso, 2014, p. 5).

En dépit de certaines résistances, la considération de la diversité religieuse dans ces collèges dénote une certaine volonté de prendre en compte le pluralisme religieux dans l'éducation des jeunes. Cette éducation semble s'y réaliser par le biais de la transmission des valeurs évangéliques, des valeurs humaines ou des valeurs dites de l'UNESCO. Cette transmission se réalise par les cours d'Éthique et culture religieuse (ECR) au Collège Bourget ou d'Instruction civique morale et religieuse (ICMR) au Collège Saint-Viateur, ainsi que par des activités religieuses, spirituelles, culturelles et sociales proposées par les animateurs de pastorale des deux côtés. Nous y reviendrons un peu plus loin dans la rubrique sur les activités évangélisatrices.

### **3.4.2. La vision théologique**

À cette étape, nous avons voulu découvrir la conception théologique des onze acteurs concernés et, en filigrane, celle qui oriente l'activité éducative et évangélisatrice dans ces deux

---

<sup>16</sup> Archives du Collège Bourget, Fiches N° 04\_ *Conseil d'administration du 12 avril 2001*, p. 3-4.

institutions scolaires. Leurs réponses ont indiqué qu'ils se situent plus dans une perspective du pluralisme que dans celle de l'exclusivisme. Cependant, elles laissent percevoir aussi un certain relativisme dans les considérations sotériologiques, notamment quand il s'agit de la valeur salvifique de toutes les religions et de l'identité de Dieu.

Dans ce qu'ils ont dit, il convient de retenir les traces des grands principes de la théologie de l'éducation catholique. Parmi lesquels, l'ordonnement de l'école catholique à l'éducation véritable, à l'éducation inclusive, à la formation humaine intégrale qui considère les jeunes dans leur triple dimension physique, intellectuelle et spirituelle en vue de leur réalisation totale sans distinction de religion et de culture, selon l'esprit de l'Évangile; la création d'une communauté éducative animée par l'esprit évangélique; la formation des jeunes afin qu'ils deviennent les bâtisseurs de la société de demain et les co-bâtisseurs du Royaume de Dieu et, par extension, témoins de l'œuvre salvifique divine pour le monde (GE, n° 8; Groupe Scolaire Saint-Viateur, 2013, art. 10). Il y a aussi les traces de la mission de socialisation et de mise en relation avec Dieu.

Même si leur conception théologique se veut plus pluraliste, car ils se disent majoritairement ouverts à la richesse des autres traditions religieuses, ils ont cependant un certain malaise à faire la promotion de la différence religieuse dans leur milieu. Certes, ils considèrent le contact interreligieux comme une richesse, ils veulent même éduquer les jeunes selon l'esprit du dialogue interreligieux, mais ils n'organisent pas d'activités pour l'y promouvoir. Leur service de pastorale concentre davantage son énergie sur les activités chrétiennes, sur l'accompagnement des jeunes sans distinction dans le processus de leur réalisation en Jésus-Christ, le modèle de l'homme accompli.

Leur vision théologique pluraliste influence-t-elle la façon dont ils aident les jeunes à connaître et valoriser leur foi de même que celle des autres ? Au Collège Bourget, ils misent notamment sur le programme Éthique et culture religieuse (ECR) en vigueur au Québec. Au Collège Saint-Viateur, ils mettent l'accent sur l'éducation civique (EC) qui est en application au Burkina Faso, à laquelle ils ajoutent la dimension morale (éthique) et religieuse, pour permettre aux jeunes d'avoir une certaine connaissance des traditions religieuses les plus

connues dans ce pays, de même qu'une connaissance de celles des autres. Dans les deux cas, le christianisme y occupe la première place.

En outre, pour favoriser la reconnaissance de sa foi et de celles des autres, les acteurs du Collège Saint-Viateur préconisent l'implication et l'engagement des jeunes qui le désirent dans les groupes et mouvements religieux de leur choix. Ceux-ci sont entre autres le Service de préparation à la vie (SPV), la Jeunesse étudiante catholique (JEC), le Mouvement eucharistique des jeunes (MEJ), le scoutisme (chrétiens, musulmans et RTA), l'Union des élèves et étudiants musulmans (UEEMB) et le Groupe biblique des chrétiens évangéliques (GB).

La situation est différente au Collège Bourget où il n'existe pas de groupes de protestants ou de musulmans; la reconnaissance mutuelle passe par le respect des minorités religieuses, par des activités catholiques de type communautaire ouvertes à tous, comme la montée annuelle à Notre-Dame-de-Lourdes, la méditation Taizé et les engagements communautaires.

Leur vision théologique teinte-t-elle aussi leur position par rapport au dialogue interreligieux et à l'œcuménisme ? Constatant que les élèves vivent en symbiose ou en communion fraternelle, car ils étudient, s'amuse et mangent ensemble dans le respect mutuel et sans distinction d'appartenance religieuse, les acteurs pensent que la promotion du dialogue se fait tout seul au Collège Bourget. Ils seraient prêts à soutenir une initiative allant dans le sens de la création d'un cadre qui y favorise l'apprentissage du dialogue interreligieux. Au Collège Saint-Viateur, cette promotion se ferait de façon implicite, surtout grâce à l'acceptation des musulmans dans cette école catholique et dans les célébrations liturgiques et paraliturgiques, dont : l'eucharistie, l'imposition des cendres, les marches de Carême, la prière et la collaboration interconfessionnelle pour proposer, chaque lundi, la valeur de la semaine.

Toutefois, aux deux endroits, les acteurs reconnaissent la nécessité de prendre des initiatives pour promouvoir tant le dialogue interreligieux que l'œcuménisme de façon plus explicite dans l'éducation des jeunes. Cette promotion nous paraît nécessaire. Aussi ne saurait-elle être le fruit du hasard, car l'éducation efficace veut que la théorie soit suivie de la pratique ou encore que la pratique soit exposée à l'esprit critique pour qu'elle se purifie des scories de la vulgarité et qu'elle produise ainsi les meilleurs effets qui soit sur la jeunesse. Pour ce faire, y



a-t-il la nécessité d'élargir sa vision théologique même de l'école catholique afin que celle-ci soit vue non seulement comme une institution confessionnelle, mais aussi comme un cadre ouvert à tous, où chaque personne peut disposer du nécessaire pour se réaliser pleinement ?

### **3.4.3. La mission évangéliste**

Nous avons voulu savoir comment les acteurs réalisent la mission d'évangélisation dans leur collège, s'ils offrent des activités religieuses, s'ils tiennent compte du dialogue interreligieux et de l'œcuménisme, s'ils respectent la liberté religieuse.

Les réponses obtenues de leur part montrent que, dans les deux collèges, les acteurs ont conscience que l'œuvre éducative en soi est déjà une forme d'évangélisation puisque visant à former intégralement la personne humaine. En outre, la mission évangéliste s'accomplit à travers le témoignage de tous les membres de la communauté éducative, particulièrement les membres de leur direction et de leur équipe pastorale, ainsi qu'à travers les activités religieuses proposées. Par exemple : les célébrations liturgiques, la catéchèse sacramentelle et la catéchèse informationnelle qu'on donne autour de la fête de saint Viateur, de Noël et de Pâques, en plus du service d'écoute, de soutien psychosocial, de l'aide aux démunis et autres engagements de foi. L'évangélisation se fait aussi par la transmission des valeurs évangéliques, humaines et sociales.

De façon spécifique, au Collège Saint-Viateur, on y ajoute la prière communautaire, la proclamation de l'Évangile et la communication d'une valeur, tous les lundis matin. Au Collège Bourget, il y a la montée annuelle au Sanctuaire Notre-Dame-de-Lourdes (Rigaud) et l'engagement dans les centres communautaires (Café de la débrouille, l'Accueil Bonneau), les visites aux personnes âgées, les activités organisées pour la protection de l'environnement, la justice et la paix dans le monde. Tout cela dénote que les acteurs ont à cœur d'évangéliser au sein de leurs écoles. Pour eux, dans ce climat, l'évangélisation a le sens de l'action de semer à tout vent sans savoir à quel moment se fera la récolte.

Néanmoins, au Collège Bourget, les acteurs reconnaissent qu'il leur arrive de taire le nom de Jésus lors de certaines activités et qu'ils pourraient faire davantage pour alimenter la foi des

jeunes et susciter une communauté de foi plus vivante. Car on constate avec amertume combien beaucoup de ces jeunes sont ignorants en matière religieuse, combien ils n'ont pas de culture religieuse. En même temps, on constate combien ils ont soif aussi de savoir toujours plus sur la foi catholique, mais on n'a pas toujours les outils ni le temps pour répondre à leurs questions. Alors, on découvre qu'il y a un manque dans la manière d'évangéliser.

Ce constat amer constitue à notre avis une interpellation de l'éducateur chrétien qui a entre autres tâches d'assurer la formation chrétienne des jeunes catholiques, donc de susciter de l'intérêt pour l'approfondissement de leur foi en Jésus-Christ, et de proposer l'Évangile aux jeunes qui ne le connaissent pas encore. S'il n'est pas assez outillé pour accomplir ces tâches, il lui revient de prendre les dispositions personnelles nécessaires. Il a l'obligation de se former, d'avoir une relation personnelle avec le Christ et son Évangile afin qu'il puisse les réaliser à travers ses paroles et ses actes. Le pape François l'a rappelé encore récemment dans *Evangelii Gaudium*. L'éducateur chrétien est un « évangéliste avec esprit », autrement dit une personne qui prie et qui travaille (EG, n° 262), une personne qui a confiance en l'amour de Jésus et qui l'aime aussi profondément (EG, n° 264), une personne qui s'engage au nom de son amitié avec le Christ et de l'amour fraternel (EG, n° 265), bref une personne convaincue, sûre, enthousiaste et amoureuse de Jésus-Christ (EG, n° 266) qui évangélise pour la gloire de Dieu (EG, no 267). Cet éducateur chrétien ne saurait rester indifférent devant l'ignorance religieuse de la jeunesse ni se contenter de l'amer constat de cet analphabétisme. Car, comme membre de l'Église, il existe pour la mission d'annoncer l'Évangile aux jeunes.

Par rapport au dialogue interreligieux et à l'œcuménisme, dans les deux institutions, les acteurs reconnaissent qu'ils n'y organisent pas d'activités spécifiques pour promouvoir ni l'œcuménisme ni le dialogue interreligieux. Au Collège Bourget, ils l'expliquent par la faible représentativité des autres confessions religieuses. Cependant, au Collège Saint-Viateur, il y a quand même une forme de collaboration avec les groupes des plus représentatifs, à savoir les protestants et les musulmans. En effet, le directeur du deuxième cycle est lui-même un chrétien évangélique et celui du premier cycle est musulman. Les deux sont respectivement personnes-ressources du Groupe biblique (GB) et de l'Association des élèves et étudiants musulmans du Burkina (UÉÉMB) qui fonctionnent dans l'enceinte du collège. En outre, plusieurs membres du

personnel d'enseignement et de soutien sont ostensiblement musulmans, chrétiens évangéliques, catholiques ou adeptes des RTA.

La collaboration interreligieuse au sein de la direction n'est pas structurelle, car dans les statuts de l'établissement il n'est pas prévu d'avoir à la direction un catholique, un protestant et un musulman. Cependant, force est de reconnaître que sans un esprit d'ouverture au dialogue interreligieux et à l'œcuménisme ces personnes n'auraient pas été recrutées au début du collège. La loi du travail en vigueur au Burkina Faso interdit à l'embauche la discrimination sur la base de la religion certes, mais le bon sens veut qu'un employeur recrute les personnes compétentes qui peuvent épouser l'esprit de son entreprise et le promouvoir. Par conséquent, sans même l'évoquer clairement, il est tout à fait possible de juger de l'incapacité d'une personne d'intégrer la direction d'une école confessionnelle à cause de son appartenance religieuse. Ainsi, le fait de l'embaucher en toute connaissance de cause signifie une volonté claire de collaborer avec des personnes qui pensent et croient de façon différente pour la réalisation de l'œuvre éducative. Cela pourrait constituer aussi un témoignage de dialogue de vie et d'action dans le milieu. Maintenant, est-ce bien ce que la congrégation des Clercs de Saint-Viateur a voulu signifier en les recrutant ?

Enfin, la mission évangélisatrice respecte-t-elle la liberté religieuse de l'autre ? Dans les deux entités, il existe des activités à caractère confessionnel obligatoires et d'autres facultatives. Au titre d'activités obligatoires au Collège Bourget, on mentionne la Montée annuelle au Sanctuaire Notre-Dame-de-Lourdes (Rigaud), une forme de pèlerinage auprès de la Vierge Marie pour confier à Dieu l'année scolaire commençant. Accompagnés de leurs éducateurs et enseignants, tous les élèves y vont sans exception. On mentionne aussi les catéchèses à Noël et à Pâques auxquelles tous les élèves assistent. Il en est de même de la présentation de saint Viateur dans les classes, autour du 21 octobre, date de sa fête.

Par ailleurs, au Collège Saint-Viateur, les élèves assistent obligatoirement à la prière communautaire et aux prières faites en classe. Ils prient ensemble, quelle que soit leur religion. Dans les classes, en effet, les prières sont animées à tour de rôle ou spontanément par des catholiques, des évangéliques ou des musulmans. En revanche, les jeunes ont la liberté de suivre les parcours catéchétiques en vue du baptême, de la première communion et de la confirmation,

offerts en dehors des heures de cours. Ils sont aussi libres de participer aux célébrations liturgiques, aux soirées d'évangélisation et aux conférences sur des thèmes religieux. De plus, comme cela a déjà été relevé, au Collège Saint-Viateur, les jeunes musulmans ont la liberté de vivre leur foi, de l'approfondir et de la célébrer au sein de leur association (UÉÉMB); les chrétiens évangéliques peuvent faire de même au sein du groupe biblique (GB); les jeunes appartenant aux autres confessions religieuses minoritaires ont aussi la liberté de s'organiser s'ils le veulent.

En somme, les acteurs pensent que la liberté religieuse est sauve vu que les parents ont inscrit leurs enfants dans ces collèges tout en sachant qu'on y fait de l'éducation chrétienne, donc qu'on y véhicule des valeurs chrétiennes, qu'on organise des célébrations religieuses selon la foi catholique et que les musulmanes ne pourront pas porter leur voile au Collège Saint-Viateur. Il est louable que les élèves aient même la liberté de se réunir au nom de leur foi dans l'enceinte du Collège Saint-Viateur; il est louable qu'ils aient la liberté d'organiser des activités à caractère religieux au sein de l'établissement. Cependant, les défenseurs de la foi catholique peuvent objecter le risque du prosélytisme qui pourrait emporter les jeunes chrétiens catholiques chancelant. Vu ce risque est-il de bon aloi que d'accorder de telles autorisations ? Ne devrait-on pas se contenter d'accueillir les non-catholiques et de leur donner un enseignement théorique sur le dialogue interreligieux, l'œcuménisme et le vivre-ensemble ?

#### **3.4.4. Comment se fait la prise en compte de la diversité religieuse ?**

Dans les deux collèges, les acteurs utilisent plusieurs moyens pédagogiques et pastoraux pour éduquer les élèves en tenant compte de la diversité religieuse. D'abord, leur projet éducatif place la dimension spirituelle de la personne au centre de ses préoccupations. Ce qui justifie l'existence de leur service de pastorale qui offre des activités spirituelles, religieuses, sociales, culturelles et écologiques.

Au niveau pédagogique, bien que privé confessionnel, le Collège Bourget a adopté le programme Éthique et culture religieuse (ECR) en lieu et place d'un enseignement religieux ou d'un cours de religion catholique. Pour les mêmes raisons, le Collège Saint-Viateur a également opté pour le programme officiel d'éducation civique (EC) en y ajoutant les dimensions morales

ou éthiques et religieuses. Le programme est conçu de telle sorte que les jeunes qui entrent dans un cycle en sortent avec une culture religieuse importante. Tous les deux collèges ont volontairement pris cette option parce que le programme d'ÉCR permettrait aux élèves d'acquérir des connaissances sur les cinq grandes traditions religieuses (christianisme, judaïsme, islam, bouddhisme et hindouisme) et sur les spiritualités autochtones, ainsi que des compétences en vue du dialogue et de la coexistence pacifique.

Toutefois, implicitement, ils l'ont préféré parce que cela coûte moins cher à l'administration puisque l'ajout d'un enseignement religieux ou d'un cours de religion catholique devrait se faire en supplément et engendrerait des dépenses supplémentaires. Un acteur a même affirmé que le programme d'ÉCR était beaucoup plus riche qu'un enseignement religieux, qu'il ouvrait davantage les jeunes sur les autres religions et qu'il permettait une meilleure connaissance du catholicisme qu'un cours de religion catholique.

En outre, les deux établissements proposent aux élèves des activités parascolaires à caractère culturel, social et écologique. Il s'agit notamment des groupes de protection de l'environnement sensibilisant sur les problèmes écologiques (la protection de l'eau), des groupes d'entraide pour secourir les élèves vulnérables, pour intervenir comme bénévoles dans certains centres communautaires et centres d'accueil pour personnes âgées, quelques-uns de ces élèves vont même faire de l'humanitaire à l'étranger.

En tout cas, dans les deux institutions, par respect de la diversité religieuse, il n'y a pas de catéchèse ni d'enseignement religieux ni de cours de religion catholique au programme régulier. Il y a un effort de reconnaissance des différences religieuses en permettant aux élèves musulmans qui le demandent de prendre leurs repas à des heures différentes à la cafétéria, lors du ramadan, ou en invitant les élèves à « s'adresser au Dieu de leur foi », lors des temps de réflexion ou de prière communautaire, ou par le fait de limiter au strict minimum les activités religieuses de type catholique pour ne pas incommoder les autres croyants et non-croyants. Cette reconnaissance se vit aussi à travers la promotion des valeurs communes à ces traditions religieuses. Bien entendu, cela se fait quand même dans les limites du règlement intérieur de l'école et de son identité catholique.

Ce règlement fixe le port obligatoire de l'uniforme dans les deux institutions. Dans cette tenue, personne ne peut être identifié musulman, protestant, catholique ou adepte de RTA sur la base de son apparence physique. À moins d'avoir le front noirci des musulmans réformistes, il est difficile de procéder à cette distinction physique. Cela l'est d'autant plus qu'au Saint-Viateur, le chemisier est frappé du logo de l'établissement qui comporte une croix rouge. Le règlement des élèves, dans son article 22, proscrit également le port de couvre-chef de tout genre (chapeau, casquette, foulard et voile), même pour des motifs religieux (Groupe Scolaire Saint-Viateur, 2016). Donc, tout le monde est apparemment chrétien. Ce fait ne plaît pas toujours à tous, surtout aux Témoins de Jéhovah et à certains musulmans radicaux. Cependant, ces écoles offrent à tous sans distinction leurs services de pastorale comme : accompagnement et écoute, animation spirituelle et temps de ressourcement, célébrations sacramentelles (eucharistie, réconciliation, baptême, première communion et confirmation) et sacramentaux (chemin de croix, imposition des cendres, marche de carême).

### **3.4.5. Différents sens explicites et cachés dégagés de la pratique observée**

Toutes ces activités sont ouvertes à tous les élèves sans distinction. De façon explicite, elles ont pour but de les occuper, de les instruire, de les mettre en relation les uns avec les autres et de leur apprendre à collaborer pour une cause commune. Ce besoin est d'autant plus important que les élèves viennent d'horizons culturels et religieux différents. Par la transmission des valeurs évangéliques, humaines, sociales et culturelles, on veut les éduquer à un éthos, une éthique pour conduire leur vie tant au sein de l'école qu'au sein de la société. En évoluant ensemble, ils apprennent l'acceptation mutuelle, la reconnaissance réciproque et le respect les uns des autres dans un contexte de vie réelle. En un mot, on vise à leur donner une formation ou une éducation intégrale, y compris les dimensions religieuses et spirituelles, pour qu'ils puissent réussir leur vie tant personnelle que collective.

Cependant, les activités religieuses, spirituelles et sociales visent implicitement à former les jeunes afin qu'ils se réalisent en tant qu'êtres humains, qu'ils deviennent de bons citoyens dans la société et des bâtisseurs du Royaume de Dieu. Bref, elles visent à les évangéliser, dans le sens de leur réalisation plénière, et ultimement à susciter leur adhésion à la personne de Jésus-

Christ. Ne pourrait-on pas y voir un prosélytisme sous-jacent ? D'un point de vue négatif, oui, mais on pourrait y admirer le résultat de l'évangélisation si l'on adopte un point de vue positif. Le prosélytisme et l'évangélisation ne sont pas à confondre, car le premier est un zèle indiscret qui vise le ralliement de quelqu'un à une cause, alors que l'évangélisation consiste à amener quelqu'un à la libre adhésion à Jésus-Christ.

### **3.4.6. Points forts et faibles de la gestion de la diversité religieuse**

À la lumière de toutes les considérations qui précèdent, il convient à présent de relever les principales forces et faiblesses observées dans la manière de gérer la pluralité religieuse dans les deux collèges.

#### **3.4.6.1. Faiblesses**

En guise de limites, nous avons relevé au Collège Bourget l'absence de service particulier offert aux jeunes des autres traditions religieuses ou spirituelles et la neutralisation des activités pastorales qui sont offertes pour les rendre accessibles à tous. Dès lors, il est possible de parler de neutralité ou de « sécularisation neutralisant ». Le danger est que la neutralité, fruit du relativisme, tout en respectant les différences, maintient les croyants dans la séparation cloisonnée sans possibilité de dialogue. Cette neutralité se fonde sur la tolérance, traduite par l'acceptation de l'autre dans sa différence sans sentir le besoin d'entrer en contact pour une connaissance et une transformation mutuelle (CEC, 2013, no 22). Or, dans une école catholique, il doit en être autrement, car une de ses missions consiste à mettre les jeunes en relation avec autrui et avec l'Autre en l'occurrence Jésus-Christ. Par conséquent, sied-il d'adopter une position de neutralité lors d'une animation pastorale ?

Au Collège Saint-Viateur, l'animation pastorale semble être affectée par plusieurs limites. Primo, la prière communautaire, observée et dont parle l'aumônier, n'a pas tenu compte de la diversité religieuse : elle est une prière catholique, par extension chrétienne. Elle ne fait aucune place aux non-chrétiens, notamment les musulmans qui constituent quand même un groupe non négligeable au sein de la communauté éducative. Secundo, il est difficile d'affirmer que tout le monde y participe de bon cœur, puisqu'elle est obligatoire. Tertio, il s'en dégage une sorte de volonté d'imposer aux autres la spiritualité catholique et, d'une certaine façon, Jésus-Christ et

son évangile. Quarto, l'animateur de pastorale reçoit en écoute tous les jeunes sans distinction. Est-ce que le fait qu'il ne soit pas protestant ou musulman n'empêche pas un grand nombre de chrétiens évangéliques ou de musulmans de venir se confier à lui ? Quinto, enfin, la prière communautaire a lieu avant la montée des couleurs nationales. Cela pose question, notamment celle de savoir s'il existe un lien particulier entre la République laïque et la religion catholique.

Vu ces éléments, il est possible de voir dans la manière de faire au Collège Saint-Viateur un projet assimilationniste. L'assimilationnisme est caractérisé par la prétention d'adaptation qui se traduit par le non-respect de l'identité de l'autre et l'obligation qu'il abandonne ses références culturelles ou religieuses pour faire siennes celles de son hôte (CEC 2013, 24). Une telle intention ne saurait avoir sa place dans une perspective d'éducation au pluralisme religieux, puisqu'elle est contraire au projet éducatif de l'école catholique. Car ce projet promeut le respect de la liberté religieuse, de la liberté de culte et de la liberté de conscience.

#### **3.4.6.2. Forces**

Comme forces, les données recueillies du Collège Bourget font ressortir son ouverture à tous les jeunes sans distinction et le caractère universel de son animation pastorale, car certaines activités sont généralement ouvertes à tous, excepté les parcours de prière pour la confirmation destinée aux jeunes catholiques. Son service d'animation pastorale offre aux jeunes de nombreuses activités religieuses, culturelles et sociales. Tout ceci reflète les valeurs évangéliques et humanistes promues par ce collège.

Au Collège Saint-Viateur, comme forces, ces données révèlent une grande ouverture aux non catholiques. Le service de la pastorale, situé au cœur de la communauté éducative, fait l'effort de proposer ses activités religieuses, spirituelles, sociales et administratives à des personnes de provenances religieuses diverses. Il veille à l'intégration de tous les jeunes sans distinction. Il assure la mission d'évangélisation de façon explicite à travers la prière communautaire, la transmission des valeurs évangéliques et humanistes, la catéchèse et les temps de célébrations sacramentelles et de ressourcement spirituel. Jésus-Christ et son Évangile sont bien présents dans ses interventions.



En dépit de ces deux dangers relevés, la sécularisation neutralisante et l'assimilationnisme, force est de constater que l'éducation au pluralisme religieux est en cours dans ces deux collèges. Elle se réalise à travers l'accueil et l'intégration dans la communauté éducative des jeunes de traditions ou confessions religieuses différentes, et ce, à travers le cours d'ECR et ICMR, par la liberté laissée aux jeunes afin de vivre leur foi et de l'approfondir au sein d'un mouvement ou d'un groupe de leur choix. Tous ces efforts s'inscrivent dans la ligne de l'offre éducative d'une école catholique à des jeunes chrétiens, musulmans et autres.

### **3.4.7. Défis identifiés par rapport au pluralisme religieux**

Certes, il y a des efforts consentis pour prendre en compte le pluralisme religieux dans l'éducation des jeunes dans ces écoles. Mais il reste, dans les façons de faire, quelques défis à surmonter. Ceux-ci peuvent se regrouper en trois thématiques : gestion de la diversité religieuse, compréhension théologique et mission évangélisatrice.

Au niveau de la gestion de la diversité religieuse, il appert important de relever les défis suivants : 1) la connaissance des traditions religieuses et des courants de pensée connus dans l'établissement; 2) la prise de dispositions adéquates pour accueillir et intégrer les jeunes de traditions ou confessions religieuses différentes; 3) enfin, l'affirmation du caractère chrétien du Collège conformément à sa nature et à sa finalité d'école catholique sans tomber dans le prosélytisme pour autant.

Au niveau de la compréhension théologique, deux défis majeurs sont à relever : 1) celui de la clarification des concepts de théologie de l'éducation chrétienne, théologie du pluralisme religieux et sa praxis de dialogue interreligieux, mission évangélisatrice, pédagogie de Jésus en contexte de pluralisme religieux, liberté religieuse et de dignité de la personne humaine, et 2) celui de distinguer le cours de religion catholique de la catéchèse.

Au niveau de la mission évangélisatrice, quatre défis attendent d'être surmontés. Ce sont : 1) la prise en compte du dialogue interreligieux comme forme d'évangélisation en contexte de pluralisme religieux dans le plan d'action pastorale du collège; 2) une animation pastorale intégratrice axée sur la transmission des valeurs humanistes, valeurs évangéliques ou

chrétiennes, qui favorise le « prier ensemble » et la coopération interreligieuse; 3) un service de pastorale qui sauvegarde la foi des chrétiens catholiques au contact des prosélytes musulmans et protestants, qui établit un curriculum pour apprendre aux jeunes à valoriser leur foi et celles des autres d'un niveau à une autre, afin qu'ils sachent affirmer et soutenir la pertinence de la foi chrétienne pour le bien de l'humanité; 4) enfin, la nécessité de donner aux jeunes une culture religieuse qui tienne compte de toutes les traditions religieuses identifiées dans la société.

## Conclusion

Au cours de cette première phase de notre recherche, nous voulions savoir si la diversité religieuse est une vue d'esprit ou un fait dans les Collèges Bourget et Saint-Viateur. Les données recueillies dans ces deux attestent bel et bien de son existence. Si au Collège Saint-Viateur, la diversité religieuse et culturelle est un fait plus remarquable, au Collège Bourget elle est à son début. Dans le premier cas, elle en appelle à une bonne habileté pour la gérer de telle sorte qu'elle puisse se constituer une expérience de dialogue de vie, d'action et de dialogue intellectuel, voire spirituel et théologique. Dans le deuxième, elle se met en place et réclame un accompagnement préventif, une sensibilisation à l'acceptation de la différence et à la reconnaissance de l'autre. Dans les deux cas, ce fait interroge le caractère catholique, la conciliation de mission d'évangélisation et d'éducation universelle.

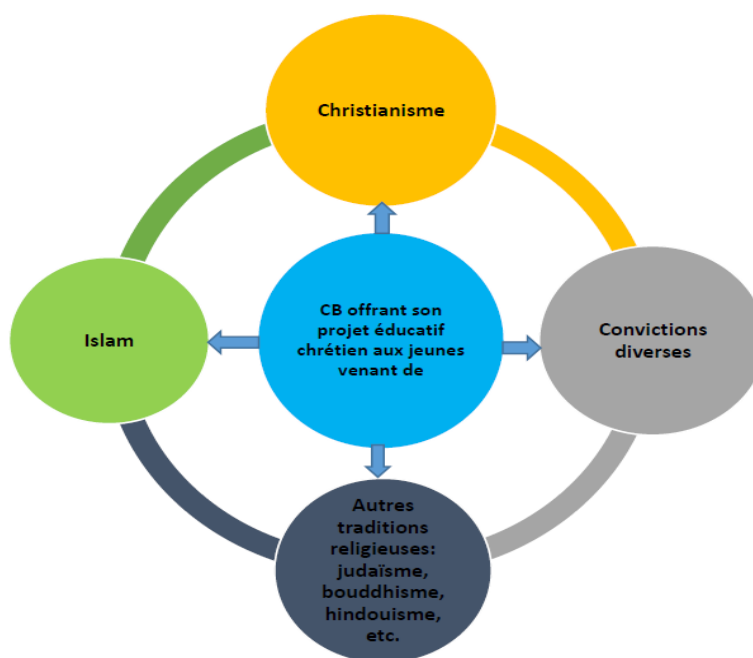
Nous voulions savoir aussi si l'existence de la diversité religieuse dans ces deux écoles catholiques a un impact sur leur gestion pédagogique et administrative. À travers les dires des onze acteurs interviewés, nous avons saisi qu'elle impacte tant l'organisation pédagogique, administrative que pastorale. Au niveau pédagogique, à titre d'exemple, ils ont relevé la suppression du cours de religion catholique dans le programme régulier des classes et la programmation hors classe des cours de catéchèse. Sur le plan administratif, au Collège Bourget, on accommode les jeunes musulmans pendant le ramadan en leur permettant de prendre leur repas à des heures plus adaptées à leur jeûne. D'autre part, pour éviter des conflits avec les musulmans, le règlement intérieur du Collège Saint-Viateur interdit le port de tout couvre-chef, y compris le voile, sauf si une permission spéciale est accordée pour porter un foulard en harmonie avec l'uniforme de l'école.

Au niveau de la pastorale, au Collège Bourget, on n'hésite pas à pratiquer la neutralisation des activités à caractère religieux afin de les rendre plus inclusives. Alors, même si l'on est dans une école catholique, le nom de Jésus est souvent tu et l'Évangile est lu comme un texte de sagesse et non comme la Bonne Nouvelle. Dans un tel contexte, l'évangélisation se fait plus de façon implicite par le témoignage, la manière d'être que par l'annonce explicite et des manifestations extérieures. Au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou, la possibilité est offerte

à tous les groupes religieux qui le désirent de s'organiser au sein de l'établissement sous l'œil vigilant d'un membre de la direction et sous le contrôle de l'aumônerie. Dans ce cadre, les catholiques, les protestants et les musulmans, pour ne citer que ceux-là, ont la liberté d'y pratiquer leur religion, d'y organiser des activités religieuses propres et d'y inviter tous les membres de la communauté éducative. Les jeunes croyants se fréquentent dans le quotidien et sont reconnus comme tels. Dans ce contexte, la mission d'évangélisation se fait tant par l'œuvre éducative que par l'annonce explicite et le témoignage des acteurs éducateurs.

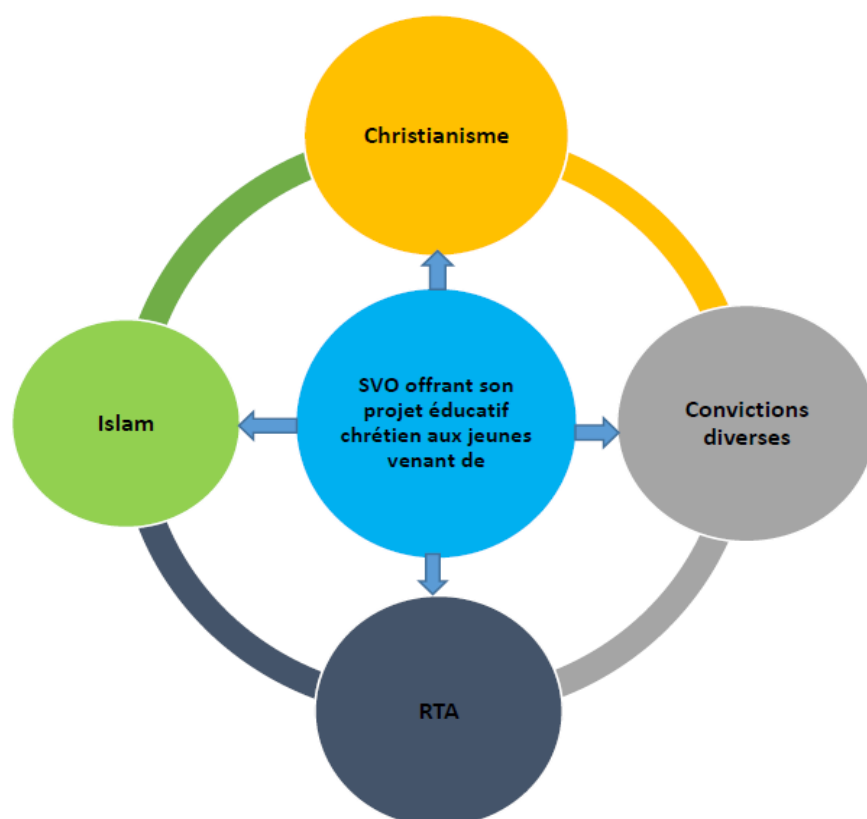
Nous voulions savoir également s'il y a des avantages liés à l'accueil de la diversité religieuse dans ces collèges catholiques. Majoritairement, les acteurs reconnaissent qu'il est avantageux d'accueillir des jeunes de différentes confessions religieuses dans leur établissement, car cela permet aux élèves de grandir et d'être éduqués ensemble, de créer des liens, de socialiser, d'être en relation, d'apprendre à conjuguer avec l'*autre* et à le connaître comme semblable et *différent*, ou encore à se repositionner, à se questionner et à développer son esprit critique. D'une certaine façon, au Collège Bourget, la situation reflète celle de la tradition dominante qui accueille avec respect les minorités dans l'espoir de les absorber au fil du temps.

Figure 3. Représentation de l'offre éducative au Collège Bourget



La réalité de la diversité religieuse au Collège Saint-Viateur présente à peu près les mêmes traits caractéristiques. Nous la synthétiserions aussi de la manière suivante.

*Figure 4. Représentation de l'offre éducative au Collège Saint-Viateur*



Cependant, tout en reconnaissant le droit de chacun d'avoir ou non sa religion, ils admettent que la gestion de la pluralité religieuse n'est pas toujours de tout repos. En effet, au Collège Saint-Viateur par exemple, cela demande beaucoup d'adresse pour négocier avec certains parents qui contestent le fait d'enseigner toutes les religions à l'école ou qui font pression pour que leurs filles portent leur voile en classe. Cela prend aussi du nerf solide pour contenir le zèle de certains jeunes évangéliques qui se croient les seuls chrétiens authentiques ou celui des jeunes musulmans qui veulent avoir au sein de l'établissement leur mosquée.

Outre ces difficultés, certains des acteurs ont une vision théologique imprécise. Majoritairement, ils ne sont plus à l'heure du christocentrisme exclusiviste. Certes, Jésus-Christ

et son Église sont nécessaires pour le salut de l'humanité, mais certains s'inscrivant dans la ligne du paradigme du pluralisme relativiste pensent que toutes les religions se valent : chacun peut y être sauvé même sans connaître Jésus-Christ et son Évangile. D'autres, plus christocentriques, vont même jusqu'à affirmer que c'est l'Évangile et Jésus-Christ qui sont importants et non l'Église. Donc, on peut être sauvé en dehors de l'Église pourvu qu'on connaisse les valeurs évangéliques. Cette conception de Dieu et de son dessein salvifique mérite d'être clarifiée.

Somme toute, tout en ayant conscience de la richesse que représente la diversité religieuse, de la nécessité d'en tenir compte dans l'éducation de la jeunesse, les acteurs reconnaissent qu'il leur manque des outils pédagogiques adéquats, de même que des compétences théologiques et pastorales pour faire face aux défis que suscite le pluralisme religieux dans leur communauté éducative. Ainsi, chemin faisant, il faudra répondre aussi à la question de savoir comment éduquer au pluralisme religieux dans une école catholique sans tomber dans le piège de l'assimilationnisme ou dans celui de la neutralité relativiste qui accompagne la sécularisation ? Peut-être la réponse à cette question nous conduira vers une nouvelle approche éducative catholique en contexte de pluralisme religieux. En attendant de pouvoir y répondre, il nous faut préalablement mieux cerner la problématique de la considération du pluralisme religieux dans l'éducation des jeunes en contexte scolaire catholique. Tel sera l'objet du quatrième chapitre.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### 4. La problématique de l'éducation au pluralisme religieux dans la littérature des sciences humaines

#### Introduction

En général, tout collège catholique est ordonné à l'éducation chrétienne. Dès lors, si la personne humaine à éduquer est au centre de l'activité pédagogique, Jésus-Christ qui est le modèle d'Homme et de pédagogue accompli est au cœur du projet éducatif. Alors, la mission de l'école consiste à donner une éducation intégrale, car prenant en compte toutes les dimensions de la personne humaine, et à faire connaître Jésus-Christ par la parole et par les œuvres. Aussi le collège catholique est-il considéré comme un des lieux privilégiés où l'Église catholique réalise sa mission d'évangélisation et de transmission de la culture.

L'observation menée à l'intérieur des Collèges Bourget et Saint-Viateur, et les entrevues réalisées avec certains de leurs acteurs-clés ont confirmé cette généralité, car il y a une animation pastorale très active dans chacun d'eux. En outre, les données recueillies ont révélé quatre réactions face au pluralisme religieux et deux tendances notoires de la part des acteurs et des décideurs. Au titre des réactions, nous avons noté premièrement que le souci de prendre en compte la sécularisation qui accompagne le pluralisme religieux et culturel leur inspire une posture laïque qui implique la suppression de l'enseignement religieux ou du cours de religion catholique dans leur curriculum. En conséquence, les jeunes sont maintenus dans une inculture religieuse, une sorte d'analphabétisme. Or cette ignorance religieuse les expose à toutes les formes de dérive qui découlent de l'obscurantisme religieux.

La deuxième réaction consiste à axer la formation religieuse par les célébrations liturgiques et la piété populaire sur les données d'une tradition religieuse (catholique ou chrétienne) en ignorant les autres traditions et confessions religieuses, au risque de sombrer dans le prosélytisme. Cette forme d'atteinte à la liberté de conscience suscite assez souvent une résistance religieuse chez les autres croyants convaincus et, parfois, un raidissement identitaire

pouvant mener à une autre forme de fondamentalisme leur servant alors de carapace protectrice afin de survivre au prosélytisme envahissant leur intimité religieuse.

La troisième réaction est celle d'offrir une animation pastorale et spirituelle intégratrice dans le sens qu'elle est offerte à tous les groupes religieux ou confessionnels présents dans le milieu scolaire sous le regard vigilant d'éducateurs chevronnés ou de responsables avertis. Cette approche multireligieuse plus adaptée à la présence du pluralisme religieux et culturel implique aussi l'offre d'une culture religieuse universelle, car tenant compte de tous les croyants et courants convictionnels ou spirituels; elle implique aussi un encadrement plus exigeant et plus coûteux parce que demandant la présence d'intervenants compétents auprès de chaque groupe pour assurer la qualité de l'éducation religieuse et le respect de l'esprit d'ouverture, d'acceptation mutuelle et d'harmonie que l'on veut développer dans le milieu.

Enfin, la quatrième réaction qui est d'ailleurs une conséquence de la troisième consiste à récuser la demande de maintenir un cours de religion catholique parallèle à un programme de culture religieuse, quand les intéressés à un tel enseignement ne se bousculent pas au portillon.

Par ailleurs, s'agissant des deux tendances, nous avons noté qu'à cause de la diversité religieuse on veut taire Jésus-Christ et son Évangile pour ne pas heurter les jeunes qui appartiennent à d'autres traditions religieuses ou spirituelles et ceux qui n'ont pas d'appartenances religieuses. Selon cette tendance, il ne sied pas non plus de promouvoir les autres traditions ou confessions religieuses au même titre que le christianisme dans le projet pastoral d'un collège catholique. La deuxième tendance, qui est davantage observable au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou, consiste à accueillir et à valoriser la diversité religieuse au point que les jeunes ont la liberté de se regrouper selon leur foi ou conviction religieuse au moins une fois par semaine; ils ont aussi la possibilité d'animer des moments de prière en classe et d'organiser des activités religieuses au sein de l'établissement. Ces deux tendances s'accompagnent de la volonté de catholiciser les jeunes tout en laissant ceux qui le veulent dans leur tradition religieuse ou en ouvrant la porte de l'Église catholique à ceux qui le demandent. Si dans le premier cas, on ne fait pas assez, dans le second on est porté à en faire trop. Dans les deux cas, nous avons noté une connaissance insuffisante des orientations théologiques par rapport au pluralisme religieux et à l'éducation catholique actuelle. Il en découle une neutralité



résultante du relativisme religieux et une tendance assimilationniste. Dans ce contexte, comment accomplir la mission d'évangélisation à laquelle est ordonnée toute école catholique ?

Vu l'acceptation de la diversité religieuse dans ces deux écoles, l'accomplissement de la mission d'évangélisation ne saurait consister en une animation pastorale destinée exclusivement aux catholiques. Alors, faut-il se contenter de faire œuvre bonne, donc d'évangéliser par le témoignage de vie et d'action, ou faut-il considérer la majorité catholique comme un stimulant pour évangéliser tant par l'annonce explicite de Jésus-Christ que par les bonnes actions ? Comment dire Dieu, Jésus-Christ dans une institution scolaire catholique ouverte au pluralisme religieux ? En quoi consiste l'éducation chrétienne des jeunes catholiques, musulmans, protestants, « animistes », juifs, sikhs, bouddhistes ou hindous ? Comment peut se faire une éducation chrétienne intégrant les réalités du pluralisme religieux sans tomber dans le piège de l'assimilationnisme ou dans celui de la neutralité relativiste qui accompagne la sécularisation ? Quels sont les enjeux théologiques d'une telle éducation chrétienne ?

Vu ce questionnement, deux hypothèses de recherches pourraient être retenues : 1) l'école catholique n'a pas besoin d'envisager des mesures extraordinaires pour éduquer les jeunes au pluralisme religieux, car ceux qui ne sont pas catholiques ni chrétiens qui la fréquentent veulent librement recevoir une éducation chrétienne catholique; d'ailleurs, l'école catholique a toujours accueilli sans distinction des jeunes de différentes appartenances religieuses et culturelles. La deuxième hypothèse s'entend comme ceci : l'école catholique devrait explicitement éduquer les jeunes au pluralisme religieux vu que c'est une donnée actuelle qui pose beaucoup de problèmes et qui en appelle à une autre culture favorisant l'acceptation de l'altérité, la différence, la coexistence pacifique et la coopération interreligieuse.

Étant donné ces hypothèses, il nous paraît d'abord indiqué de mettre en lumière quelques approches éducatives déjà élaborées autour de la problématique de l'éducation des jeunes en contexte de pluralisme religieux. Ensuite, nous considérerons la question de la mission d'évangélisation de l'école catholique, les débats que l'ouverture à la diversité religieuse suscite entre les résistants et les partisans de l'ouverture de l'école catholique à l'éducation au pluralisme religieux. Nous terminerons en relevant les principaux défis qui en découlent.

## **4.1. L'éducation au pluralisme religieux dans la littérature humaniste et théologique**

En règle générale, l'école catholique fait bon accueil aux jeunes chrétiens et à ceux des autres traditions religieuses. À propos, dans un document publié en 2013 par la Congrégation pour l'éducation catholique (CEC), on peut lire que :

L'école catholique compte une présence toujours plus significative d'élèves de différentes nationalités et appartenances religieuses; dans de nombreux pays, la majorité des élèves professent un autre credo et la question de la rencontre entre les religions semble ne plus pouvoir être esquivée. Pour éviter de s'enfermer dans un "identitarisme" qui est à lui-même sa propre fin, un projet éducatif doit tenir compte du taux croissant de multireligiosité qui existe dans la société, et par conséquent de la nécessité de savoir connaître et communiquer avec les différentes croyances et avec les non-croyants (CEC, 2013, n° 55).

Il y a de toute évidence une prise de conscience de la diversité religieuse au sein du secteur scolaire catholique. Cette diversité paraît même suffisante pour qu'elle soit prise en compte dans son projet éducatif. Aussi est-il écrit que : « L'école doit devenir un espace de pluralisme où l'on apprend à dialoguer sur les significations que les personnes des différentes religions attribuent à leurs signes respectifs, afin de pouvoir partager des valeurs universelles telles que la solidarité, la tolérance, la liberté » (CEC, 2013, n° 63).

Mis à part cet intérêt évident du secteur catholique, la diversité religieuse comme fait observable dans ces collèges n'a suscité jusqu'à maintenant que très peu d'intérêt chez les chercheurs qui ont préféré s'intéresser aux écoles des minorités religieuses (Tremblay S. , 2012, p. 55). En revanche, elle occupe une place importante dans les conventions et déclarations de l'UNESCO. Aussi, depuis plusieurs années, elle est l'objet de recherches scientifiques afin de trouver des voies et moyens pour la prendre en compte dans les approches éducatives visant le vivre ensemble ou la coexistence pacifique. À titre d'illustrations, nous allons d'abord considérer rapidement cinq des différentes approches éducatives qui prévalent dans les sociétés pluralistes actuelles en Europe, en Amérique et en Afrique, notamment celles qui sont en application au Collège Bourget et au Collège Saint-Viateur.

### **4.1.1. Prise en compte de la diversité religieuse en éducation des jeunes**

La diversité religieuse tout comme la diversité culturelle a, depuis le début des années 1980, trouvé sa place dans les sciences humaines et elle a fait l'objet de réflexion dans de grandes institutions internationales comme l'UNESCO et l'Union européenne, ainsi que des organismes gouvernementaux nationaux. Depuis peu, certains théologiens et l'Église catholique s'y intéressent au point de proposer également leurs approches éducatives afin d'en tenir compte dans l'éducation des jeunes. Voici en résumé ce qu'il en est.

#### **4.1.1.1. L'éducation à la diversité religieuse selon l'UNESCO**

La préoccupation de l'éducation à la diversité religieuse est d'abord partagée par l'UNESCO qui affirme que « l'éducation doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre les nations et tous les groupes raciaux ou religieux » (Singh, 1999, p. 41). Cette organisation préconise aussi l'éducation comme le moyen efficace pour promouvoir la tolérance envers les systèmes religieux différents. De ce fait, « les politiques et les programmes d'éducation doivent contribuer au développement de la compréhension, de la solidarité et de la tolérance entre les individus ainsi qu'entre les groupes ethniques, sociaux, culturels, religieux, linguistiques et les nations »<sup>17</sup> (*Ibid.*, p. 46). Dans cette perspective, cette organisation promeut en éducation « un dialogue interculturel » pour l'apprentissage de la compréhension mutuelle et du vivre ensemble en développant la connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions et de leur spiritualité (*Ibid.*, p.47).

Bien entendu, la promotion de l'éducation interculturelle par l'UNESCO sous-entend le travail d'un grand nombre d'experts et de praticiens éducateurs très impliqués auprès des jeunes issus de diverses communautés culturelles, résultantes de l'immigration depuis la fin des années 1950. En Occident, on connaît fort bien les travaux de Martine Abdallah-Pretceille sur l'éducation interculturelle (France), ceux de Fernand Ouellet au Québec ou de Pierre R. Dasen en Belgique.

---

<sup>17</sup> UNESCO. 1995. *Déclaration de principes sur la tolérance*, article 4§2.

D'un point de vue formel, l'éducation interculturelle désigne : « Toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 2).

Cette définition est d'autant plus acceptable que le principal enjeu de l'éducation interculturelle consiste à « découvrir la culture étrangère sur le terrain, dans les rencontres avec les natifs » (Puren, 2013). Ces rencontres et découvertes mutuelles amènent les personnes à prendre conscience de leurs représentations culturelles, afin de les dépasser pour entrer en interaction. Celle-ci favorise la connaissance mutuelle et l'enrichissement réciproque (Ouellet, 1991, pp. 29-30), dans une zone culturelle neutre où sont mises en commun les valeurs, les connaissances, les compétences des uns et des autres. Ainsi, se fait l'éducation interculturelle dans la convergence des cultures, la création de nouvelles données culturelles et dans leur transmission aux jeunes.

D'un point de vue épistémologique, cette éducation est aux antipodes de la conception monoculturelle selon laquelle la réalité existe indépendamment des représentations et du langage, la vérité est une affaire de précision de représentations et la connaissance est objective. Elle se situe de préférence dans ligne du constructivisme, selon lequel la réalité est une construction, les interprétations comportent une dimension subjective, les valeurs sont négociables et la connaissance est un phénomène lié au pouvoir de l'acteur (Semprini, 1997, pp. 57-69) ou à l'agentivité, cette capacité qu'a une personne d'agir sur les autres et le monde. Abdallah-Preteuille situe plutôt l'éducation interculturelle dans une perspective phénoménologique, car le sujet étant au cœur de cette démarche (Abdallah-Preteuille, 2016).

### *Caractéristiques de l'éducation interculturelle*

Fernand Ouellet définit un ensemble de traits qui caractérisent une école préoccupée par l'éducation interculturelle. Principalement, il s'agit d'une école qui favorise la réussite scolaire de tous ses élèves; qui procède à l'autocritique constante des fonctionnements qui mettent les élèves en échec ou des orientations moins valorisées; qui accorde une place significative à

diverses traditions culturelles et religieuses dans la vie et tous les programmes scolaires; qui reflète la diversité culturelle et religieuse de la société; qui se gère de façon démocratique; qui encourage l'utilisation des stratégies de la coopération en classe; qui se donne une politique de lutte contre la discrimination et le racisme; qui favorise la collaboration et la communication avec les parents; qui définit des critères acceptés par tous pour évaluer sa performance par rapport à chacune de ces caractéristiques (Ouellet, 2002, pp. 246-247). En résumé, c'est une école qui accueille la diversité comme une richesse, qui favorise son étude en classe afin d'en arriver à une connaissance et une compréhension mutuelle qui facilitent la reconnaissance d'autrui (Mougniotte, 2001, p. 36).

### *Critique de l'éducation interculturelle*

L'éducation interculturelle est souvent décriée à cause de deux principales dérives : la tendance qu'ont certains de ses promoteurs à la réduire à quelques modules sur la connaissance de la culture des autres en laissant intacts les stéréotypes, les préjugés et les étiquettes et la promotion de la culture dominante par rapport à celles des minorités. Ces dérives comportent naturellement des faiblesses du genre de la volonté de limiter la diversité à ses manifestations ethnoculturelles, d'enfermer l'éducation interculturelle dans le cercle des élèves immigrants ou des minorités, de suivre un culturalisme extrême. Tout cela lui fait courir le risque de verser dans l'ethnocentrisme, les préjugés, les stéréotypes, la discrimination, le racisme, bref dans les travers qu'elle dénonce et combat (Martineau, 2005). À cela s'ajoute la fâcheuse tendance qu'ont ses promoteurs à en faire l'approche éducative par excellence en contexte de diversité culturelle au détriment des approches métaculturelle et pluriculturelle, qui sont comme elle des composantes de la démarche culturelle. Donc, si l'éducation interculturelle veut éviter de tomber dans les dérives qu'on lui reproche, elle est obligée d'être une éducation globale.

### *Différentes formes*

L'éducation interculturelle peut prendre plusieurs formes. Parmi les plus importantes, citons : l'éducation antiraciste et antidiscriminatoire, l'éducation à la démocratie, l'éducation aux droits humains, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la paix, l'éducation au dialogue interculturel, l'éducation au développement intégral (Elamé, 2008, pp. 26-32). En ses différentes

formes, l'éducation interculturelle constitue une éducation globale, c'est-à-dire une démarche éducative qui vise à « former les humains à la citoyenneté planétaire en leur dotant d'attitudes et de comportements responsables pour construire des sociétés d'interaction, plus justes, solidaires et respectueuses de leur environnement » (*Ibid.*, p. 32).

#### **4.1.1.2. L'éducation interculturelle et la dimension de la diversité religieuse**

Emboîtant le pas à l'UNESCO, l'Union européenne a fait le choix de considérer la diversité religieuse comme une dimension importante dans l'éducation interculturelle, l'approche éducative qu'elle promeut pour favoriser l'intégration de tous et le vivre ensemble dans les sociétés européennes. Trois grands principes fondent cette option; il s'agit de : 1) considérer la religion comme un fait culturel important au même titre que les autres traits identitaires; 2) reconnaître que les conceptions du monde et les valeurs se transmettent graduellement par le biais de situations vécues d'apprentissage individuel et social; 3) enfin, d'encourager une approche intégrée des valeurs spirituelles, religieuses, morales et civiques (Keast J. d., 2007, p. 14).

La dimension religieuse a droit de cité en éducation interculturelle parce qu'elle « peut contribuer à la paix, à l'ouverture vers d'autres cultures, à la tolérance et au respect des droits de l'homme en Europe » (Milot, 2007, p. 23). Dans cette perspective, la connaissance de la religion constitue un moyen efficace pour développer chez les jeunes le sens de la citoyenneté démocratique et du vivre ensemble pacifique. « Prendre en compte la dimension religieuse dans l'éducation interculturelle, c'est favoriser la compréhension du double phénomène de croyance et de non-croyance, mais aussi la réflexion sur les visions du monde qui coexistent dans des sociétés pluralistes » (Milot, 2007, p. 27). En tenant compte de la dimension religieuse, on vise à développer chez les jeunes les trois grands principes que sont : la tolérance, la réciprocité et l'esprit civique (*Ibid.*, p. 28).

#### **4.1.1.3. Mise à contribution des écoles confessionnelles**

L'approche de l'éducation interculturelle entend mettre à contribution des écoles confessionnelles, car celles-ci constituent un terreau favorable à la prise en compte de la diversité religieuse dans l'éducation des jeunes. Selon Leganger-Krogstad, leur identité peut

constituer un catalyseur pour valoriser « la diversité religieuse, qui se manifeste par les différentes croyances des élèves, leurs pratiques, leur expression et leurs valeurs, ainsi qu’au type de dialogue religieux indispensable dans une société globale » (Keast & Leganger-Krogstad, 2007, p. 129). Il est même persuadé que : « C’est dans leur propre intérêt que les institutions confessionnelles ou laïques doivent promouvoir la valorisation de la diversité religieuse parmi leurs élèves [...]. Cette valorisation doit être le résultat de la cohérence entre les différents aspects de l’éducation et de leur renforcement mutuel » (*Ibid.*, p.130). Il y a déjà des prédispositions découlant de leur caractère religieux qui n’existent pas ailleurs. En effet, « Comme les cadres confessionnels résultent généralement de la mise en pratique des valeurs religieuses, il faudrait que, dans ces cadres, l’éthique, la vie et les programmes d’enseignement prennent particulièrement en compte les besoins de valorisation de la diversité religieuse et de la promotion du dialogue » (*Ibid.*, p. 132). En un mot, il convient que les écoles confessionnelles valorisent la diversité religieuse dans l’éducation qu’elles donnent aux jeunes afin que ce soit une éducation interculturelle.

#### **4.1.2. Quelques approches éducatives particulières**

L’approche interculturelle que promeut l’Union européenne laisse la latitude à chaque pays membre de tenir compte de la diversité religieuse dans son approche éducative propre. Parmi les pays qui ont déjà une manière de prendre en compte la dimension religieuse dans l’éducation des jeunes, Ouellet (2000) et Estivalèzes (2012) citent : la Grande-Bretagne, l’Allemagne, l’Italie, la France, la Belgique, le Danemark. L’approche britannique d’éducation religieuse est multiconfessionnelle (Multi-faith) et inclusive; elle vise la formation intégrale du citoyen ou de la citoyenne (Jackson Robert & Everington, 2016). Son contenu et ses orientations résultent d’une entente entre les principaux acteurs d’éducation : l’État, les éducateurs professionnels et les différents groupes religieux (Ouellet, 2000, p. 37). Bien qu’elle soit commune à toutes les écoles d’Angleterre, il est quand même reconnu aux écoles dites « de fondation libre catholiques le droit d’enseigner le catholicisme plutôt que le christianisme au sens large » (Marsolais, 2000).

Dans le reste de l'Europe, Mireille Estivalèzes a noté l'existence d'un programme particulier d'enseignement multireligieux dans certaines provinces d'Allemagne et un programme religieux monoconfessionnel en Grèce. En Belgique, c'est tout le contraire, car chaque tradition religieuse ou humaniste officiellement reconnue peut en offrir un. En Italie et en Espagne, le programme existant privilégie la tradition chrétienne tout en gardant une ouverture aux autres traditions religieuses ou spiritualités. Enfin, si l'enseignement sur les religions est laïque en France, il est plutôt culturel au Danemark (Estivalèzes & Lefebvre, 2012, pp. 6-7). Quelle est sa situation en Amérique ?

#### **4.1.2.1. L'éducation à la diversité religieuse en Amérique**

##### *Aux États-Unis*

Aux États-Unis, l'approche préconisée est celle de la neutralité religieuse à l'école publique excluant tout enseignement confessionnel et toute manifestation publique de la foi ou des croyances (Moore, 2012). Toutefois, certains parents contestant cette prétendue neutralité lui reprochent de favoriser une des visions du monde, celle de l'humanisme séculier. Pour y remédier, la proposition est faite de considérer sérieusement l'enseignement des religions dans les écoles publiques (Ouellet, 2000, p. 43), ou bien celle d'y introduire un programme de culture religieuse, par lequel se dispense un enseignement non confessionnel sur les religions (Moore 2012, p. 112).

##### *Au Canada et au Québec*

Au Canada, deux approches éducatives semblent accorder une place importante à la diversité religieuse; il s'agit de celles des provinces de Terre-Neuve et du Québec. Dans la province de Terre-Neuve, il existe depuis 1998 un programme d'éducation religieuse commun, qui engage tant les écoles publiques que confessionnelles. C'est un programme interconfessionnel axé sur le développement de la foi des élèves, les attitudes et compétences civiques et éthiques qu'ils doivent avoir pour vivre ensemble dans la société. En effet, « en contexte de pluralisme, il est important de valoriser et de célébrer sa propre foi avec, cependant, une information juste sur les autres religions de manière à reconnaître que les autres ont eux aussi des croyances qu'ils valorisent et célèbrent » (Ouellet, 2000, p. 60). De fait, les penseurs



de ce programme avaient reconnu une vérité : « La religion occupe une part trop importante de l'histoire, de la culture et de l'expérience de l'humanité pour qu'elle soit laissée aux seuls croyants. L'école a un rôle à jouer dans la préparation des élèves à participer de façon éclairée et réfléchie à la société pluraliste » (*Ibid.*, p. 61).

Contrairement aux idées reçues, le pluralisme religieux ne légitime pas le retrait de l'éducation religieuse de l'école, mais il y appelle son renforcement. Le programme, abondant dans ce sens, aborde les phénomènes religieux et les courants de pensée séculière selon les perspectives des sciences humaines et sociales; il reflète la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculière; tout en accordant une place importante à la tradition chrétienne, il présente les autres dans leurs richesses et complexité; enfin, il vise à préparer les jeunes à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux (*Ibid.*, p. 64).

Au Québec, le pluralisme religieux et culturel a inspiré le programme Éthique et culture religieuse (ECR). Obligatoire depuis 2008, ce programme s'applique dans tout le système éducatif québécois, sauf dans les écoles privées confessionnelles où l'on peut faire valoir un programme équivalent. Qualifié de laïque, il tient compte des traditions religieuses et courants de pensée séculière. Ses finalités consistent en la reconnaissance de l'autre et la recherche du bien commun. En adéquation avec celles-ci, cette approche cherche à développer chez les élèves les valeurs et les normes qui constituent le fondement du vivre-ensemble et les compétences qui les habilitent à pratiquer le dialogue (Estivalèzes & Lefebvre, 2012, p. 8). Son application dans les écoles privées, précisément confessionnelles, ne semble pas empêcher l'affirmation de leur identité chrétienne ou autre ni le développement spirituel des jeunes qui les fréquentent.

Ce type d'écoles conserve le droit d'envisager, en plus du programme d'ECR, un cours d'enseignement religieux confessionnel et un service d'animation pastorale ou spirituelle pour le bien-être des élèves dans le respect de leur liberté de conscience et de religion, ainsi que celle des parents et des membres du personnel (FEEP, 2007, pp. 11-12). Cependant, vu les difficultés qu'ont certains établissements privés à maintenir l'offre d'un enseignement religieux confessionnel, ils ont choisi de le remplacer par des parcours qui favorisent plus l'éveil spirituel et religieux des jeunes (*Ibid.*, p. 39).

#### **4.1.2.2. L'éducation à la diversité religieuse au Burkina Faso**

Au Burkina Faso, l'approche privilégiée est celle de l'éducation civique. Comme en France, l'enseignement sur les religions est transdisciplinaire (Pastorelli, 2010, p. 238). Cependant, il existe un programme qui n'est pas en application effective dans toutes les écoles secondaires. En 2017, seulement 16% des établissements secondaires l'inscrivaient dans leurs horaires réguliers. Vu la montée de la violence et de l'incivisme au Burkina Faso, les autorités de tutelle souhaitent une application réelle dans l'ensemble des écoles secondaires du pays. Au primaire, le problème ne se pose pas, car le programme est appliqué à près de 96% (Sidibé, 2017).

Par ailleurs, conformément à la Loi d'orientation du système éducatif burkinabè (Assemblée nationale du Burkina Faso, 2007), les écoles confessionnelles ont le droit de donner un enseignement religieux conforme à leurs convictions religieuses (Loi d'orientation 2007, n°8). En tenant compte de cette disposition légale, l'Enseignement catholique burkinabè a pris des dispositions dans le numéro 10 de son projet éducatif, pour qu'en conformité avec celles prévues par la Congrégation pour l'Éducation catholique (CEC, 1977, n° 85), les écoles catholiques soient ouvertes aux jeunes des autres traditions religieuses, d'autres croyances ou courants de pensée qui désirent recevoir une éducation catholique (Conférence épiscopale Burkina-Niger, 1999). Ces écoles, surtout les primaires, ont dans leur curriculum une instruction religieuse dispensée à tous les élèves et évaluée comme les autres matières, un enseignement qui vise l'approfondissement de la foi des jeunes catholiques et la conversion au Christ de « certains élèves non-catholiques » (Compaoré, 2003, p. 90). Mais une telle façon de procéder, quoique tout à fait autorisée, suggère la question du respect de la liberté religieuse et de la différence.

#### **4.1.2.3. L'éducation à la diversité religieuse en contexte scolaire catholique**

En contexte éducatif catholique marqué par la diversité religieuse, on semble prioriser les approches d'éducation monoreligieuse et d'éducation multireligieuse. Selon Goldberg, on entend par éducation monoreligieuse, celle qui se centre sur une religion et qui vise à transmettre une tradition particulière aux élèves. Cette approche peut être souple ou dure. La version dure ne prend en compte que le christianisme et elle est fondée sur la thèse exclusiviste selon laquelle

on n'enseigne que la foi catholique dans une école catholique. La version douce qui émane plus de la position inclusiviste enseigne le point de vue du christianisme tout en considérant les positions des autres religions. On entend l'autre par sa propre voix; cette version est dite ventriloque (Goldburg, 2010, p. 354).

L'approche multireligieuse, quant à elle, reconnaît le contexte pluraliste quotidien et admet la diversité des religions dans la société. Dans cette approche, les religions sont présentées selon leur propre compréhension et l'emphase est mise sur la manifestation de la religion dans la vie des gens et dans la société. Le but de l'éducation multireligieuse est d'introduire les élèves à la pluralité religieuse afin de développer chez eux le respect et de favoriser la coexistence. Dans une certaine mesure, cette approche évite l'impérialisme religieux, car si toutes les religions sont reconnues comme des voies de salut, cela implique que toutes les religions sont dirigées vers la même finalité (*Ibid.*, p. 356).

Néanmoins, se plaçant dans la perspective multireligieuse, Adrian Gellel propose une éducation interreligieuse catholique (Gellel, 2010) et la Congrégation pour l'Éducation catholique a fait la proposition d'une éducation au dialogue interculturel. Dans les deux cas, l'éducation à la valorisation de la diversité religieuse y est promue.

#### **4.1.2.4. Éducation interreligieuse confessionnelle (catholique)**

L'éducation interreligieuse est une alternative à l'éducation religieuse telle qu'adoptée par le Royaume-Uni, inspirée par l'acceptation du pluralisme religieux dont le dialogue interreligieux est la praxis. Dans un contexte multireligieux, l'inter de l'approche interreligieuse signifie qu'il faut comprendre sa propre position religieuse en relation avec d'autres possibilités religieuses. Alors, l'aspect interreligieux est inhérent à l'éducation religieuse même (Durka, 2010, p. 1). Cette éducation privilégie la connaissance des religions pour développer non seulement les compétences des élèves, mais aussi les aptitudes qui leur permettent d'établir des liens ou d'être en interrelation, de coopérer et de vivre ensemble. L'éducation interreligieuse ne consiste pas seulement à reconnaître le pluralisme religieux dans la société et dans les écoles, mais aussi à encourager le dialogue entre les adhérents des différentes religions. Elle est enracinée dans le modèle dialogique qui demande connaissance et engagement dans sa propre

tradition, et connaissance de l'intérieur des autres traditions. Plus important encore, elle requiert un dialogue critique au sein de sa propre tradition en termes d'auto-compréhension de l'autre religion (Goldburg, 2010, p. 356).

Adrian Gellel se positionne en faveur d'une éducation interreligieuse confessionnelle catholique en se fondant sur une théologie de la diversité qui découle de ce qui fait la distinction de chacune des trois personnes de la Sainte Trinité, à savoir la différence. Selon cette théologie, la diversité vient de Dieu, qui est à la fois un et trine. Cette diversité est source de communion entre les trois personnes divines. À l'image de la Sainte Trinité, l'humain est un être de relation. La relationnalité complète son individualité afin qu'il soit à la fois unique, distinct ou différent et en communion avec Dieu et avec les autres créatures (Gellel, 2010, pp. 446-447).

Inspirée par cette doctrine de la Sainte Trinité, l'approche éducative interreligieuse entend faire la promotion de l'unité dans la diversité, présentée comme une réalité et un enrichissement au développement personnel. Elle veut cultiver chez les jeunes le respect de la différence comme gage de la coexistence pacifique et la relation de coopération pour la promotion du bien commun et la dignité de la personne humaine (*Ibid.*, p. 451).

Dans cette perspective, il suggère une approche pédagogique « inductive », qui consiste à partir de ce qui est familier vers ce qui l'est moins. Aussi suggère-t-il que le catholicisme soit au centre de ce modèle et que viennent ensuite les autres confessions chrétiennes, les religions abrahamiques, les autres traditions religieuses et, enfin, les courants de vie (positions séculières, philosophiques). Après avoir approfondi les croyances de leurs parents, les élèves seront exposés au paradigme de la diversité (Gellel, 2010, p. 452). Le but de ce modèle n'est pas simplement la promotion de la tolérance, mais c'est l'acceptation de la réalité qui veut conduire au respect des autres et à l'admiration des manières infinies d'être humain et de réfléchir sur l'éternité. C'est pourquoi le programme de l'éducation religieuse favorisera : 1) la prise de conscience, la compréhension et la célébration de la diversité dans leur propre foi-tradition; 2) la rencontre des élèves avec les autres positions sur la vie qui existent dans leur communauté; 3) la confrontation personnelle, dans les dernières années de formation, avec les autres positions sur la vie (les courants de pensée) qui sont différentes de celles qu'ils rencontrent d'habitude.

Au terme, l'approche de Gellel devrait permettre aux élèves de connaître les symboles et le langage avec lesquels leurs familles et les générations précédentes ont négocié les questions cruciales de l'existence et ils pourront aussi acquérir la grammaire et la syntaxe nécessaires pour dialoguer avec les autres façons de vivre ou courants de pensée (Gellel, 2010, p. 453). Il s'inscrit par cette proposition dans la ligne de Solange Lefebvre qui, en 2005, avait suggéré une éducation du même genre pour éduquer, dans un contexte multiculturel, les jeunes à la connaissance de leur tradition religieuse, à la reconnaissance de l'autre et de sa tradition, au respect de la différence, à la tolérance et au dialogue. Ce sont toutes des valeurs qui s'inscrivent dans la ligne de la théologie du pluralisme religieux, laquelle « privilégie une ouverture à la diversité religieuse, mais en s'ancrant, encore une fois, dans une foi religieuse spécifique. Elle admet la légitimité des autres religions du point de vue de ceux qui y croient » (Lefebvre, 2005, p. 75).

#### **4.1.2.5. Éducation au dialogue interculturel**

La Congrégation pour l'Éducation Catholique a publié en 2013 un document intitulé : *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour*. Dans cette publication, elle entend cerner le fait de la multiculturalité qui existe tant dans les sociétés que dans les écoles catholiques, à cause du phénomène de la mondialisation et de la mobilité des peuples comme des cultures.

Dans ce contexte, l'école catholique entend promouvoir la rencontre entre des personnes différentes pour favoriser la compréhension mutuelle, mais sans renoncer à son identité propre. Dans ce sens, elle opte pour l'éducation des jeunes au dialogue interculturel afin de développer chez eux le sens de l'ouverture aux autres cultures et de l'accueil de l'autre. Pour ce faire, elle compte doter les jeunes d'outils théoriques et pratiques qui leur permettent une plus grande connaissance des autres et de soi, des valeurs de leur propre culture et de celles des autres, ainsi que des échanges ouverts et dynamiques qui aident à comprendre les différences, afin d'éviter que celles-ci n'engendrent des conflits, mais pour qu'elles puissent devenir, au contraire, une occasion d'enrichissement mutuel et d'harmonie. Ainsi, l'école catholique veut apporter sa pierre à la construction de cette civilisation de l'amour favorable à un vivre ensemble pacifique.

Cette éducation a pour fondement théologique la communion dans la différence des personnes de la Sainte Trinité (CEC, 2013, n° 34). Cette éducation au dialogue interculturel a comme fondement anthropologique la nature de l'humain comme être relationnel. Cette relation découle principalement de l'amour. Car c'est la dimension qui lui donne toute sa grandeur, sa dignité et qui constitue la valeur propre de son humanité (*Ibid.*, n° 59). L'éducation au dialogue interculturel a sa pédagogie pour permettre aux personnes enracinées dans leurs cultures, leurs contextes historiques d'entrer en contact, tout en développant leur identité personnelle dans le respect, la compréhension et le service réciproque. Il s'agit du paradigme pédagogique dit de relationnalité (*Ibid.*, n° 42). Pour favoriser l'apprentissage de l'interrelation, l'organisation scolaire catholique s'inspire du modèle de la communauté éducative comme espace de convivialité entre les différences (*Ibid.*, n° 58). Le centre de son existence, c'est Jésus-Christ. Et sa mission est d'évangéliser tout en étant un lieu « d'éducation intégrale, d'inculturation et d'apprentissage du dialogue de vie entre jeunes de religions et de milieux sociaux différents » (CEC, 2013, n° 7).

Pour réaliser l'éducation au dialogue interculturel, l'école catholique a un projet éducatif inspiré de l'Évangile de Jésus-Christ, dont les axes sont : critère de l'identité catholique, construction d'un horizon commun, ouverture raisonnée à la mondialité, formation d'identités fortes, respect et compréhension des valeurs des autres cultures et religions, éducation à la participation et au sens de responsabilité (CEC, 2013, n° 63). Dans la ligne de ce projet éducatif, doivent s'inscrire les programmes qui manifestent l'identité culturelle et pédagogique de l'école (*Ibid.*, n° 64), la méthodologie d'enseignement des disciplines (*Ibid.*, n° 67) et la didactique qui doit refléter le souci d'interculturalité de l'école en tenant compte des dimensions cognitive, relationnelle et affective de l'apprentissage (*Ibid.*, n° 69). À ce programme s'ajoute un enseignement sur la religion catholique, différent de la catéchèse (*Ibid.*, n° 71). En outre, pour garantir la mise en œuvre de ce projet éducatif, il est prévu d'assurer la formation initiale et continue des dirigeants et enseignants de l'école catholique sur des thématiques telles que l'intégration, l'interaction et la reconnaissance de l'autre (*Ibid.*, n° 78).

En somme, face aux défis de la globalisation et du pluralisme culturel et religieux, l'école catholique veut mieux traduire, par la présence, le témoignage et l'enseignement, sa catholicité,

le fait d'être une école ouverte à tous les humains et à tout savoir pouvant édifier la personne humaine. D'autre part, rejetant tout fondamentalisme, elle entend éduquer au dialogue interculturel et bien entendu au dialogue interreligieux afin de bâtir une civilisation de l'amour.

### **4.1.3. Limites de ces approches éducatives**

Les différentes démarches éducatives inspirées par la diversité religieuse sont, comme nous venons de le voir, de type laïque ou confessionnel et, d'une certaine façon, interconfessionnel ou interreligieux. Au nombre des approches éducatives laïques, on a l'éducation interculturelle de l'UNESCO reprise par l'Union européenne, le programme Éthique et culture religieuse et l'Éducation civique. Parmi les approches éducatives confessionnelles se trouvent l'Éducation interreligieuse de Gellé et l'Éducation au dialogue interculturel/interreligieux. Entre ces deux approches se trouve le programme interconfessionnel.

Les approches éducatives de type laïque mettent l'emphase sur un programme d'instruction suivant une démarche phénoménologique, interprétative, herméneutique, dialogique et contextuelle. On y étudie le fait religieux comme un phénomène, on cherche à le comprendre de l'extérieur et on l'interprète comme n'importe quel objet scientifique. Dans cette perspective, le principe de neutralité ou d'impartialité s'impose à l'enseignant (Ministère de l'Éducation, 2008). Ce dernier transmet ou expose les données en se gardant d'y exprimer son opinion ou ses convictions personnelles, même lorsqu'il fait de l'éducation religieuse inclusive (Jackson et Everington, 2016). Certes, l'approche éducative interculturelle entend transformer toute la structure scolaire, son organisation, son fonctionnement et sa vie quotidienne, afin qu'elle soit un cadre entièrement voué à l'éducation interculturelle, mais sa visée demeure laïque. Elle n'a pas été pensée pour l'éducation intégrale des jeunes selon la conception chrétienne de la personne humaine. Par conséquent, elle ne saurait satisfaire aux personnes qui ont fait le choix de l'école catholique dont la mission consiste non seulement à éduquer les jeunes dans le sens de les conduire à leur plein épanouissement, mais aussi à leur donner une éducation chrétienne pour qu'ils puissent connaître Jésus-Christ et pour porter leur foi à sa maturité.

Comme approches éducatives confessionnelles, l'éducation interreligieuse de Gellel et l'éducation interconfessionnelle de la province de Terre-Neuve sont très intéressantes du fait de la considération qu'elles accordent tant aux cultures qu'aux traditions religieuses et courants de vie qui coexistent dans la société. Néanmoins, elles demeurent axées sur l'enseignement religieux. À ce titre, elles ne visent pas explicitement la transformation de toute la communauté éducative en un laboratoire expérimental de la cohabitation en harmonie et de la collaboration sincère entre les jeunes sur une base commune constituée d'éléments puisés dans leurs cultures et confessions religieuses différentes.

Quant à l'approche de l'éducation au dialogue interculturel, elle ne se limite pas à donner un enseignement religieux interconfessionnel en classe ou une instruction sur le dialogue interculturel. Elle veut plutôt s'étendre à tout le projet de l'établissement. Donc, elle entend embrasser toute l'activité pédagogique, tout le fonctionnement administratif, toute la vie scolaire et l'animation pastorale afin d'y créer un microcosme reflétant la civilisation de l'amour vers laquelle tend tout le projet éducatif de l'école catholique. Bien que faisant preuve d'ouverture aux autres confessions et traditions religieuses, cette approche demeure centrée sur la visée chrétienne catholique et elle fait très peu de place aux autres dans l'élaboration du projet éducatif de l'école. Ainsi, ce projet ne résulte pas d'un dialogue fructueux entre les différents partenaires associés à la réalisation de l'œuvre éducative.

Considérant les limites explicites ou apparentes de ces différentes approches, il nous paraît nécessaire de proposer une démarche éducative qui tienne compte de leurs apports et qui tranche avec elles en faisant une plus grande place à l'implication explicite de tous les acteurs dans l'élaboration d'un projet éducatif trans-convictionnel (qui englobe à la fois l'interculturel, l'interreligieux et l'inter-sophique) pour l'éducation des jeunes au pluralisme religieux. Car, en contexte scolaire catholique du XXI<sup>e</sup> siècle, le pluralisme religieux est à la fois un pluralisme de foi, de conviction, de sagesse (*sophia*) et de culture. Par conséquent, il est contre-indiqué de penser un projet éducatif qui ne tienne pas compte de tous ces éléments. Voilà pourquoi nous voulons un projet éducatif trans-convictionnel dans le sens qu'au moment de son élaboration, on tient compte sciemment des sagesse, des valeurs religieuses, spirituelles ou culturelles des acteurs impliqués, quels que soient leur tradition ou confession religieuse, leur courant de



spiritualité ou de sagesse. Ainsi, comme l'indique le préfixe trans (au-delà, à travers), il en résulterait un projet éducatif négocié qui franchit les frontières religieuses, spirituelles ou sapientielles, un projet donc qui va au-delà des convictions personnelles de l'un ou de l'autre dans le seul but d'éduquer ensemble les jeunes au pluralisme religio-culturel.

Nous y reviendrons un peu plus loin dans le cadre de cette réflexion. En attendant, jetons un coup d'œil sur les débats suscités par la gestion de la diversité religieuse dans l'école catholique en lien avec sa mission d'évangélisation.

## **4.2. La mission d'évangélisation dans l'école catholique**

La diversité religieuse en contexte scolaire d'ici et d'ailleurs, outre les approches éducatives qu'elle a suscitées, n'a pas manqué de questionner la mission de l'école catholique ou encore son ordonnancement à l'annonce de Jésus-Christ et de son Évangile. En effet, elle constitue un des moyens privilégiés par l'Église pour accomplir sa mission particulièrement auprès des jeunes. Or, « La mission de l'Église est d'évangéliser, c'est-à-dire d'annoncer à tous la bonne nouvelle du salut, d'engendrer par le baptême de nouvelles créatures dans le Christ et de les éduquer à vivre en fils de Dieu » (CEC 1977, n° 7). Donc, « c'est pour remplir cette mission qu'elle établit des écoles catholiques, parce qu'elle voit dans l'institution scolaire un moyen privilégié de formation intégrale, en ce qu'elle est un lieu où se développe et se transmet une conception du monde, de l'homme et de l'histoire » (*Ibid.*, n° 8).

En outre, « L'Ecole Catholique s'insère dans la ligne de la mission de l'Eglise, en particulier dans sa tâche d'éduquer à la foi » (*Ibid.*, n° 9). Elle partage la mission évangélisatrice de l'Église et est un lieu privilégié où se réalise l'éducation chrétienne. Ainsi, « les écoles catholiques sont à la fois lieux d'évangélisation, d'éducation intégrale, d'inculturation et d'apprentissage du dialogue de vie entre jeunes de religions et de milieux sociaux différents » (CEC 1997, n° 11; CEC 2013, n° 17). Cette mission est inhérente à son caractère catholique. Cela implique aussi qu'elle soit ouverte tant aux catholiques qu'aux autres croyants et non-croyants.

#### 4.2.1. L'ouverture à tous de l'école catholique en question

*Gravissimum Educationis* (GE) affirme que l'école catholique est une école pour des chrétiens baptisés qu'elle prépare à travailler « au bien de la cité terrestre » en même temps qu'à « l'extension du royaume de Dieu » (GE, n° 8). Plus loin, il indique qu'il se peut que certaines écoles catholiques, « selon les circonstances locales, ... puissent revêtir des formes diverses », et, en particulier, accueillir des élèves non catholiques (GE, n° 9). Ces affirmations seront reprises de façon consolidée par après dans les documents de la Congrégation pour l'Éducation Catholique (CEC). Ainsi, en 1997, celle-ci a réaffirmé que l'école catholique, « bien que clairement et ouvertement configurée selon les perspectives de la foi catholique, n'est nullement réservée aux seuls catholiques, mais est ouverte à tous ceux qui semblent apprécier et partager une proposition éducative qualifiée » (CEC, 1997, n° 16).

De Longeaux a des réserves quant à cette ouverture. Il se demande en effet comment l'école catholique peut être à la fois ouverte et centrée sur le Christ et l'Évangile. Selon lui, une telle centration constitue déjà un motif d'exclusion. Ce qui ne respecte pas la diversité des croyances et des pensées présentes dans la communauté éducative. De plus, il conteste la possibilité que tous les membres de la communauté éducative soient appelés à se mobiliser au nom du Christ et à lui rendre témoignage. Comme alternative, il propose la laïcisation des écoles catholiques qui se situent dans un contexte sécularisé ou pluraliste. Car, à son avis, l'école catholique ouverte à la diversité religieuse est déjà pénétrée de l'esprit de la laïcité. Selon lui, le cadre dans lequel tous les croyants et non-croyants sont libres d'exprimer leurs croyances religieuses ou leurs visions du monde dans le respect de celles des autres qui sont différentes des leurs ne peut être que celui de la laïcité (Longeaux, 2005, p. 81).

Laïcisée, l'école catholique permettrait à tous d'avoir le sentiment d'être chez eux et non d'être exclus parce qu'ils ne sont pas catholiques. Alors, la laïcité serait perçue comme une source d'enrichissement pour une institution chrétienne dans son auto-compréhension même, jusque dans son expression de la foi. Elle légitimerait le pluralisme en son sein. Ce faisant, elle le valoriserait et, de ce fait, enrichirait son identité chrétienne (*Ibid.*, pp. 198-199). Son point de vue est fort intéressant, mais l'on se demande, à juste titre, dans quelle mesure une école

catholique laïcisée aurait encore une raison d'être. Le fait d'être un espace ouvert au pluralisme religieux doit-il altérer son identité catholique ?

#### **4.2.1.1. Identité catholique bradée ?**

Est-ce que l'école catholique peut abandonner son identité spécifique pour devenir laïque parce qu'elle a accueilli le pluralisme en son sein ? Rien n'est moins sûr aux yeux des théologiens tels que Rey et Bruguès. Ce dernier commence par rappeler ce qu'on entend par identité catholique de l'école. Le terme catholique (du grec *katholikos*) signifie universel. Une école catholique serait donc une école ouverte à l'universel. Jusqu'à ces derniers temps, on a compris qu'il s'agissait de l'universalité de la culture et du savoir. Cette définition convient bien à l'école catholique qui se trouve en contexte de pluralisme culturel, marqué par la sécularisation, et qui reçoit des fonds publics pour son fonctionnement. Par ailleurs, le terme «catholique» a un sens aussi décisif que le premier : « Est catholique celui qui confesse une foi particulière, la foi de l'Église catholique. Une école catholique serait alors une école confessionnelle, c'est-à-dire une école où, en respectant les consciences individuelles, seraient enseignés les formes, les gestes et le contenu de la foi catholique » (Mgr Bruguès, 2009, p. 81).

Ces deux définitions ont engendré deux courants : un courant de « composition (ou de coopération) » qui s'accommode avec la sécularisation en mettant l'accent sur la coopération et sur la promotion des valeurs à forte densité chrétienne telles que : l'égalité, la liberté, la solidarité, la responsabilité; et un « courant de confession (ou de résistance) » qui met plutôt en garde contre la sécularisation à cause des oppositions et différences éthiques, et qui défend la foi chrétienne de l'identité des écoles catholiques. Toutefois, ces deux positions ne sont pas toujours irréconciliables, car « on peut trouver un souci de transmission de la foi catholique, notamment par le biais de la catéchèse et des aumôneries, chez les tenants du courant de l'accommodement. On peut trouver aussi une volonté d'ouverture à l'universel et le goût pour un humanisme authentique chez ceux qui se reconnaissent dans le courant de la résistance » (*Ibid.*, p. 82).

François Moog retient du débat que « le caractère propre de l'École catholique est de conduire chaque enfant à découvrir et approfondir sa foi, à bâtir sa vie humaine sur des bases

saines et à en découvrir, dans le Christ, les dimensions nouvelles » (Moog, 2012, p. 30). Il complète ainsi Mgr Rey qui appelle l'École catholique, qui se trouve dans un contexte laïque et séculier, à mieux assurer son caractère propre et à redonner consistance tant à son identité chrétienne qu'à son projet éducatif spécifique, afin de prendre toute sa part à la mission évangélisatrice de l'Église (*Ibid.*, p. 220).

Ainsi, même en contexte de pluralisme, l'école catholique est appelée à jouer un rôle de grande importance dans la réalisation de l'évangélisation. C'est pourquoi elle ne saurait brader sa spécificité, car « l'identité est le seul chemin conduisant à l'altérité [...]. Dans nos sociétés marquées par le pluralisme social et religieux, les écoles catholiques ne trouveront leur place qu'à la condition d'adhérer [...] à la fierté d'être chrétien » (Mgr Brugues, 2009, p. 83).

#### **4.2.1.2. Communauté éducative au service du Christ**

Malgré la pertinence de ces diverses opinions, il n'en demeure pas moins légitime de poser la question de savoir : dans la société pluraliste actuelle, comment demander à des personnes aux convictions et appartenances religieuses diverses d'édifier le Christ dans une communauté éducative et d'être pour lui un témoignage vivant ?

Pour François Moog : « Il est possible de penser une communauté éducative qui soit sujet d'une mission ecclésiale authentique sans pour autant être une communauté composée exclusivement de baptisés » (Moog, 2012, p. 64). Car, « la communauté éducative doit aspirer à se constituer en communauté chrétienne dans l'école catholique, c'est-à-dire en véritable communauté de foi » (CEC, 1988, n° 33). Et puis, d'un point de vue théologique, Moog pense que : « les membres non chrétiens de la communauté éducative ne sont pas des étrangers à la grâce répandue en surabondance dans le monde : dès la création du monde chaque homme [être humain] est inclus dans le projet de communion de Dieu. Et par sa mort et sa résurrection, le Christ reconfigure l'humanité entière en vue du salut ». D'après lui, « c'est ici que se joue la communauté éducative conçue comme sujet unifié de la mission ecclésiale, dans la possibilité d'une considération ecclésiale et fraternelle de ceux qui ne sont pas chrétiens et qui acceptent d'apporter leur contribution indispensable à la mise en œuvre de la mission de l'École Catholique » (Moog, 2012, p. 117). Cette contribution se justifie, d'une part, par le fait que tous

les membres de la communauté éducative participent à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet éducatif de l'école et, d'autre part, par le fait que : « La mission éducative de l'Église engagée dans l'école catholique constitue un service de l'homme, une pratique de la charité en actes » (*Ibid.*). Par conséquent, coopérer en vue du bien commun ou de la réalisation de la personne humaine est une action accessible à toute personne croyante ou de bonne volonté.

Ainsi, le service de la société et le service du Royaume sont indissociables : c'est en étant au service des hommes que l'Église est au service du Royaume et réciproquement. Donc, la communauté éducative constitue un cadre et un moyen par lesquels le Christ, à travers l'Église et tout humain de bonne volonté, se met au service de la personne humaine.

#### **4.2.1.3. Poursuite de la mission d'évangélisation**

Dans une société pluraliste ou sécularisée, l'école catholique doit-elle poursuivre sa mission d'évangélisation ? Pour de Longeaux, ce n'est pas évident. La difficulté découle de sa définition de l'école catholique comme une « cellule d'Église, ayant une mission d'évangélisation et un " projet éducatif " dont " l'originalité " est de réaliser une " synthèse entre culture et foi ", tout en remplissant une mission de " service d'utilité publique " et en admettant en son sein des élèves non chrétiens ». En tenant compte de cette définition, il se demande comment évangéliser des élèves non chrétiens tout en respectant parfaitement leur appartenance à des confessions religieuses différentes. Comment un projet éducatif qui vise la synthèse entre culture et foi parviendrait-il à respecter les libertés de conscience et de religion des non-catholiques ? (Longoaux, 2005, p. 32).

En revanche, pour Moog, l'identité scolaire catholique tient sa pertinence de sa mission d'instruire, d'éduquer et d'évangéliser. Même dans une société laïque ou sécularisée, la mission de l'école catholique, doit se faire, dans la ligne de la mission ecclésiale, en ces trois actes inextricablement liés : célébrer, annoncer et servir (Moog, 2012, p. 105). La mission éducative de cette école est un service qui découle de la mission d'annonce et qui s'alimente de la mission de célébration (*Ibid.*, p. 118). Cette évangélisation se réalise par toute la communauté éducative quand elle met le Christ et son évangile au début, au centre et à la fin de toutes ses activités éducatives, lorsque toute la structure devient catholique, au sens que toute la vie de l'école est

toujours réfléchie, accompagnée et évaluée à la lumière de l'Évangile et dans la prière commune (*Ibid.*, p.120). Donc, elle doit se poursuivre selon une méthode adaptée au contexte. Ce qui fait dire à Christian Salenson que : « L'école catholique qui accueille vraiment des enfants d'horizons sociaux, religieux, d'opinions diverses et qui leur offre la possibilité de se parler, de se rencontrer, de se respecter, de dialoguer, est vraiment fidèle à sa mission » (Salenson, 2004, p. 36).

En somme, l'évangélisation se réalise quand l'école contribue à la réussite des élèves, à leur réalisation personnelle et à développer chez eux le sens de la fraternité humaine comme celui du bien commun. Mais cette éducation peut-elle se réaliser sans embûches quand on parle plus aujourd'hui de nouvelle évangélisation ?

#### **4.2.2. Défis de la diversité religieuse pour l'évangélisation à l'école catholique**

Plusieurs défis se dressent à l'horizon de l'éducation des jeunes à la diversité religieuse en lien avec la poursuite de l'évangélisation dans une école catholique. D'abord, il y a le défi de l'unité dans la diversité qui se pose à toute communauté éducative catholique. Il est déjà difficile d'atteindre l'unité des chrétiens, combien plus celle des croyants divers et des non-croyants pour former une communauté éducative témoin du Christ.

Ensuite, il y a le défi de la diversité des méthodes ou des approches éducatives. Laquelle choisir pour poursuivre la mission d'évangélisation dans les écoles catholiques marquées par le pluralisme culturel ou religieux ? La Congrégation pour l'Éducation Catholique, qui est la voix officielle de l'Église en matière éducative, proclame que cela doit se faire par l'éducation au dialogue interculturel (interreligieux), y compris un enseignement sur la religion catholique (CEC, 2013). Parallèlement, Mgr Bruguès suggère de transmettre une culture catholique dans l'enceinte de l'école (Mgr Bruguès, 2009, p. 82); Mgr Rey appelle à un programme pastoral d'envergure qui prenne en compte l'enseignement religieux, la catéchèse, la célébration des sacrements, l'animation pastorale et spirituelle, etc. (Mgr Rey, 2010, pp. 151-166); Gellel, de son côté, propose une éducation interreligieuse axée sur une éducation religieuse catholique qui part du catholicisme vers les courants de pensée en passant par les traditions religieuses

abrahamiques et les autres croyances; enfin, de Longeaux avance plutôt l'idée d'offrir un enseignement sur les religions sans connotation religieuse et de supprimer la catéchèse et les rites sacramentels dans les écoles catholiques qui sont déjà conquises par la sécularisation (Longeaux, 2005, p. 198). Ce sont toutes des voies possibles.

Il y a aussi les défis identifiés par Richard Rymarz, à savoir : a) la culture ambiante de plus en plus séculière impliquant l'affiliation religieuse personnelle individuelle; b) les enseignants qui sont de moins en moins enclin à parler de leur foi, alors qu'ils ont un rôle irremplaçable dans l'éducation religieuse des jeunes; c) et la difficulté d'avoir une masse critique d'enseignants catholiques disponibles pour remplacer ceux qui partent à la retraite (Rymarz, 2010, pp. 305-306).

Ce sont de véritables défis qui concernent d'une manière ou d'une autre les écoles catholiques où qu'elles soient. C'est le cas de celles du Burkina Faso, qui sont des cadres privilégiés pour la réalisation de l'évangélisation (Compaoré, 2003); c'est aussi le cas de celles du Québec, dont les enseignants ne sont pas forcément catholiques ou croyants et qui doivent appliquer le programme Éthique et Culture religieuse obligatoire pour toutes les écoles (MELS, 2008). Alors, comment faire face à ces nombreux défis ?

## **Conclusion**

Au terme de cette analyse, il appert que l'école catholique a su, dans sa très longue expérience éducative, accueillir en son sein la diversité culturelle et religieuse, mais les recherches scientifiques là-dessus sont limitées pour ne pas dire quasi inexistantes. Celles-ci abondent davantage dans la ligne de l'éducation interculturelle, de l'éducation civique, de l'éducation interreligieuse et un tant soit peu dans la ligne de l'éducation au dialogue interculturel ou interreligieux comme manière de tenir compte explicitement de la diversité religieuse dans les écoles confessionnelles et laïques. Toutefois, une considération de ce fait ne se fera pas sans difficulté. Le débat entre les résistants et les conciliants ou accommodants sur la catholicité d'une école qui veut éduquer au pluralisme religieux est là pour le rappeler.

Vu les défis identifiés, l'on est en droit de se demander si les dispositions prises par les écoles catholiques afin de gérer les exigences du pluralisme religieux sont adéquates pour éduquer les jeunes dans le respect de leur foi, tout en étant des lieux privilégiés où l'Église poursuit sa mission d'évangélisation. Cette question demeure et renvoie à la conception théologique qui sous-tend l'activité éducative dans ces écoles ou qui devrait la soutenir. S'agit-il d'une théologie du pluralisme religieux doublée d'une théologie de la nouvelle évangélisation en lien avec une théologie de l'éducation ? Nous allons le voir dans le chapitre suivant.



## CINQUIÈME CHAPITRE

### 5. Éléments essentiels d'une théologie du pluralisme religieux

#### Introduction

La problématique de l'éducation au pluralisme religieux dans les écoles catholiques suscite des controverses quant à la catholicité, à la conception théologique et à sa mission d'évangélisation. Les tenants du courant confessionnel soutiennent que seule la foi catholique a droit de cité dans un collège catholique. De ce fait, l'organisation pédagogique, sociale et pastorale doit être tout simplement pensée en fonction de la confession chrétienne catholique. Alors, l'accueil des élèves non-catholiques n'a de finalité que d'éduquer des citoyens selon la conception catholique, d'engendrer de nouveaux disciples au Christ, même si c'est dans le respect de leurs libertés de conscience et de religion. Aux antipodes se tiennent les partisans du courant de composition ou de coopération, appelés les accommodants, qui défendent la catholicité tout en plaidant pour l'ouverture des écoles catholiques à la sécularisation afin de tenir compte des non-catholiques. Selon eux, c'est ainsi que l'école catholique peut devenir pleinement universelle.

Dans un contexte de pluralisme culturel et religieux, la posture de composition paraît la plus indiquée, puisqu'elle laisse la porte ouverte à la créativité, au pas encore, à l'accueil de l'inconnu dans l'action éducative. Elle peut permettre de considérer aussi bien les jeunes catholiques que les non-catholiques dans le projet éducatif d'une école catholique. Cette position est celle que nous avons identifiée chez la majorité des acteurs interviewés dans les deux collèges viatoriens. Tous n'abondent pas dans ce sens, parce que certains estiment que leur tâche consiste à proposer la foi chrétienne aux jeunes et non pas à promouvoir les autres traditions religieuses et leurs valeurs. Ils accueillent et tolèrent les autres, les non-catholiques. C'est tout.

Pourtant, lorsqu'ils organisent des activités à caractère religieux, ils invitent chacun à prier son Dieu ou à s'adresser à l'être en qui il met sa confiance. Donc, leur position est à la fois confessionnelle et accommodante. C'est la preuve que les deux postures ne sont pas irréconciliables, car le caractère universel que promeut le courant de coopération permet d'offrir

une animation pastorale ou spirituelle aux chrétiens catholiques et aux non-catholiques une animation adaptée à leurs convictions ou à leur foi religieuse. Dès lors, quelle conception théologique adopter pour soutenir l'action éducative aux couleurs du pluralisme religieux ? Serait-ce une théologie du pluralisme religieux en lien avec une théologie de l'éducation et une théologie de la nouvelle évangélisation aux accents interculturels ?

En tout cas, il importe que cette approche éducative soit posée sur de solides jalons théologiques. Dans les lignes ci-après, nous allons les construire et les relier solidement après avoir défini le concept de théologie chrétienne du pluralisme religieux, son articulation avec la théologie des religions, la christologie qu'elle privilégie et son influence sur la mission de la nouvelle évangélisation.

## **5.1. Théologie des religions et théologie du pluralisme religieux**

La théologie des religions et la théologie du pluralisme religieux ont-elles des liens ? Comment s'articulent-elles ? Pour répondre à ces questions, nous allons définir la théologie des religions, son évolution jusqu'à l'apparition de la théologie du pluralisme religieux en tenant compte des différents paradigmes théologiques qui l'ont marquée.

### **5.1.1. Qu'est-ce que la théologie des religions ?**

Historiquement la théologie des religions a pris naissance dans les années 1950 dans la suite des travaux réalisés par les historiens des religions. Elle s'est développée après le concile Vatican II qui a adopté un regard plus positif sur les religions non chrétiennes, notamment dans les documents *Lumen Gentium*, *Nostra Aetate* et *Ad Gentes*. Par la suite, les papes Paul VI et Jean-Paul II ont favorisé ce développement tant par leurs apports théologiques que par l'encouragement des travaux théologiques et des rencontres interreligieuses. Mais qu'est-ce que la théologie des religions ?

Avant de relever la définition retenue de la théologie des religions, il nous semble utile de préciser d'abord ce que nous entendons par religion. Rappelons pour commencer que le terme religion vient du latin classique *religio de religare*. Chez Cicéron, religion au sens de *religio* et *legere* (rassembler) désigne le fait d'accomplir scrupuleusement les « observances cultuelles »,

ou encore le culte rendu aux dieux, c'est-à-dire « l'ensemble des cultes légués par une tradition et jalousement conservés ». Chez Lactance, *religio* a le sens d'une « voie de salut, un grand ensemble de convictions et de pratiques, qui s'oppose à toutes les autres traditions et coutumes et prétend pouvoir seul assurer le salut de l'homme » (Despland, 1979, p. 44).

Comme Lactance, Tertullien a préféré *religio* de *religare* (lier), pour désigner le lien de piété qui relie l'humain à Dieu, le « système de reliance », ou encore la dépendance de l'humain par rapport à Dieu. En son temps, saint Augustin a utilisé les deux étymologies pour désigner d'une part, le vrai culte rendu au Dieu révélé de Jésus-Christ dans la vraie religion et, d'autre part, le lien de communion qui existe entre les chrétiens et le Dieu Père dans la foi, l'espérance et la charité. Grâce à ces auteurs chrétiens, au IV<sup>e</sup> siècle, la religion (*religio*) a cessé de désigner les coutumes et rites de la « piété » héritée des ancêtres, pour devenir la « relation » qui unit l'humain et Dieu (Fédou, 1996, p. 43). Plus tard, Thomas d'Aquin l'utilisera au sens de « vertu morale, devoir que l'homme en tant que créature doit en justice à son Créateur » (Despland, 1979, p. 114). Alors, religion désigna le culte divin, la manifestation de la foi par des signes extérieurs.

Aujourd'hui, sans s'éloigner vraiment de ces différents sens, le terme religion revêt parfois des significations plus englobantes. Ainsi, tenant compte du malaise occidental par rapport au croire, Danièle Hervieu-Léger a défini la religion comme « un dispositif idéologique, pratique et symbolique par lequel est constituée, entretenue, développée et contrôlée la conscience (individuelle et collective) de l'appartenance à une lignée croyante particulière » (Hervieu-Léger, 1993, p. 119). D'un point de vue théologique, la notion de religion désigne non seulement des dispositions intérieures et des observances culturelles, mais aussi et plus largement « toutes sortes de réalités capables de traduire la relation de l'homme au monde de l'au-delà » (Fédou, 1996, p. 31). Claude Geffré la définit comme « la relation d'un sujet humain avec une altérité transcendante » (Geffré, 2010, p. 144) ou encore comme une voie par laquelle on cherche à dépasser les limites de la condition humaine (Geffré, 2012, pp. 18-28). Ces dernières définitions ont l'avantage d'être inclusives, car elles embrassent toutes les personnes croyantes en ne mentionnant ni Dieu, ni Être suprême, ni Absolu. De plus, elles n'enferment pas ceux et celles

qui croient dans un cadre idéologique ou à l'intérieur d'une institution gardienne d'une longue tradition, mais elles ne les excluent pas non plus.

Malgré tout, nous convenons avec Meslin qu'il n'y a pas de « définition générale de la religion. Il y a un air de famille entre les religions. D'un point de vue phénoménologique, elles ont pour la plupart trois traits constants en commun, à savoir les idées de loi, de communauté et de voie » (Meslin, 1988, p. 44). En effet, une religion se définit comme une loi que l'on tient pour sacrée et qui s'explicite dans un certain nombre de règles morales. Toute religion publique constitue une certaine communauté d'adeptes ou de fidèles. Dans le cadre de cette étude, les religions ou traditions religieuses comme le christianisme, l'islam et les religions traditionnelles africaines (RTA) réuniront ces trois traits caractéristiques. Car le christianisme a la Bible, la communauté de disciples et la voie de salut; l'islam a le Coran, la communauté de croyants et la voie d'accès au Dieu unique; quant aux RTA, elles n'ont pas de livre sacré, d'Écritures saintes certes, mais elles ont les récits et les traditions orales auxquels les adeptes doivent profond respect et obéissance. Elles ont donc la sagesse et les interdits ancestraux comme loi, l'assemblée des adeptes ou des initiés et elles offrent la voie qui conduit au pays des Ancêtres. À propos de ses rites et traditions orales, Dominique Zahan fait remarquer ceci : « Dès que l'on arrive, en effet, à percer les croyances superficielles, dès l'instant où l'on traverse la « coque » des éléments religieux superfétatoires d'une population donnée, l'homme apparaît avec sa conviction absolue dans l'efficacité de ses démarches d'ordre spirituel » (Zahan, 1970, p. 581).

Ainsi, nous emploierons le terme religion au sens de *relation personnelle et communautaire qu'entretient un être humain avec l'Altérité transcendante, l'Ultime, l'Être suprême ou Dieu qui lui permet de dépasser ses limites afin de vivre de façon éthique dans une société et de se réaliser pleinement dans le monde présent comme dans l'Au-delà.*

### ***Définition de théologie des religions***

Selon V. Boublik, cité par Dupuis, la théologie des religions est cette discipline qui s'occupe de l'aspect historico-salvifique de la religion et des religions. Elle propose une interprétation des religions à la lumière de la Parole de Dieu, en s'aidant de l'expérience de foi,

dans la perspective de l'histoire du salut, dont le Christ est le Commencement et la Fin (Dupuis, 1997, p. 13).

Contrairement aux sciences des religions qui prétendent étudier objectivement la religion en se gardant de tout jugement de valeur, la théologie des religions débute et reste à chaque pas à l'intérieur d'une perspective de foi, avec les présupposés que la foi implique; elle interprète les données dans la perspective d'un engagement et se permet des jugements de valeur (Dupuis, 1997, p. 14).

### **5.1.2. Théologie chrétienne des religions ?**

La frontière entre la théologie de la religion et la théologie chrétienne des religions est très mince. Mais il en existe une qui vaille la peine d'être indiquée. Selon Jacques Dupuis, « la théologie de la religion pose la question de savoir ce qu'est la religion et cherche à interpréter, à la lumière de la foi chrétienne, l'expérience religieuse universelle de l'humanité; elle examine en outre le rapport entre révélation et foi, entre foi et religion et entre foi et salut » (Dupuis, 1997, p. 18). Mais, dès qu'elle s'intéresse à la tradition religieuse dans laquelle est vécue l'expérience religieuse, elle devient une théologie des religions particulière.

Ainsi, chrétienne, cette théologie des religions « étudie les diverses traditions dans le contexte de l'histoire du salut, ainsi que dans leur rapport avec le mystère de Jésus-Christ et avec l'Église chrétienne » (*Ibid.*) Aussi a-t-elle deux critères de validité : la façon de reconnaître ce qui est vrai et saint dans les autres traditions religieuses et la façon d'annoncer Jésus-Christ qui est le Chemin, la Vérité et la Vie (Ries, 2005, p. 195).

Sa méthode n'est ni seulement déductive (dogmatique ou génétique) ni seulement inductive. Elle fait appel à toutes les deux. Elle est déductive en tant qu'elle considère les grands dogmes chrétiens, la Révélation chrétienne et la tradition vivante de l'Église. Elle est inductive en tant qu'elle a comme point de départ l'expérience religieuse des croyants dans leur tradition religieuse, qu'elle examine et interprète à la lumière de la révélation divine et de la tradition vivante. Dans un contexte interreligieux, elle « est appelée à devenir une théologie herméneutique interreligieuse » (Dupuis, 1997, pp. 34-35).

### **5.1.3. Évolution de la théologie des religions**

La théologie des religions plonge ses racines jusque dans les réflexions des Pères grecs; puis, à travers les siècles, elle a pris forme progressivement en s'appuyant sur les recherches théologiques provoquées par la rencontre du christianisme avec d'autres religions. Elle a finalement son acte de naissance dans les années qui ont précédé le Concile œcuménique Vatican II. Par la suite, forte de la reconnaissance obtenue des théologiens et des Pères de ce concile, elle a pris son envol jusqu'au déploiement qu'on lui connaît aujourd'hui. En évoluant, elle a suscité des controverses, des mises au point qui ont permis aussi des éclosions pertinentes inespérées sur le plan théologique. Nous en rendons compte dans les lignes qui suivent.

#### **5.1.3.1. Les débuts de la théologie des religions**

Au début de la théologie des religions, il y a des « pierres d'attente » dans la philosophie grecque, qui ont été considérées par les théologiens chrétiens du II<sup>e</sup> siècle de notre ère, appelés les Apologistes ou les Pères grecs. Saint Justin, par exemple, parle de la « semence du Verbe (*Sperma tou logou*) innée dans tout genre humain » (Apol. II, 8, 1). Il affirme que tous les hommes peuvent accéder au salut de la Providence. Il voit la pensée païenne comme une préparation évangélique (*preparatio evangelica*). Il n'hésite pas à présenter la philosophie grecque comme un don de Dieu pour connaître la vérité (Ries, 2005, p. 173).

L'apparition de l'islam au VI<sup>e</sup> siècle et les rencontres houleuses ou respectueuses qu'elle a provoquées par la suite, la découverte du Nouveau Monde en 1492 et l'extension de la mission qui l'a accompagnée, l'institution de la congrégation pour la propagation de la foi (1622) et les controverses suscitées par la rencontre du christianisme et les nouvelles cultures ou religions des peuples, ont poussé plus d'un à la réflexion. Au XIX<sup>e</sup> siècle, on assista à la naissance dans les universités d'une nouvelle discipline, la science des religions avec des orientations telles que : courant positiviste, courant matérialiste athée, apologétique traditionaliste, histoire comparée du christianisme et des religions. Elle prendra, au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, deux nouvelles orientations parallèles, à savoir : la pneumatologie et l'étude du message religieux obtenu par recherche comparée, avec Mircea Eliade, ouvrant ainsi la voie de l'herméneutique qui posera beaucoup de questions à la théologie (Ries, 2005, p. 177).

Cette période d'effervescence intellectuelle contribuera à l'évolution de la compréhension des croyants, des leaders religieux et des experts des religions. Le résultat de tout cela fut l'organisation, en 1893, du premier Parlement des religions à Chicago avec l'accord commun de l'Église presbytérienne et de la hiérarchie catholique des États-Unis. Ce parlement, qui visait un pacifique échange d'idées en vue d'une leçon de tolérance et d'une évaluation du patrimoine religieux de l'humanité, fut salué comme une manifestation de la foi des diverses religions, comme un effort mondial pour une harmonie (Ries, 2005, p. 178). Du coup, cette première sonna l'heure de l'entrée des théologiens sur la scène de l'étude des religions.

### **5.1.3.2. Les théologiens des religions et l'essentiel de leurs apports**

Parmi les théologiens des religions des plus connus, il convient de citer en premier John Henry Newman. Pionnier de cette discipline, il a ouvert la voie grâce à une de ses préoccupations théologiques majeures, à savoir l'entrée de l'homme dans la sphère du divin. Dans ses tentatives de résoudre cette énigme, il parvint à construire sa théologie sur l'économie divine, expression empruntée aux Pères alexandrins (Clément d'Alexandrie, Origène, Denys, Didyme l'Aveugle, Athanase d'Alexandrie, Cyrille d'Alexandrie, etc.), pour résumer le principe fondamental de la pédagogie divine et de l'histoire du salut. Cela lui a permis de comprendre que, dans le paganisme, la philosophie enseigne les vérités divines que la religion révélée enseigne par la présence de Dieu en Jésus-Christ qui est au cœur de l'histoire du salut. Sa pensée a ouvert la voie au concile Vatican II.

Ensuite, Henri de Lubac, adoptant une approche historico-salvifique, a interprété l'histoire humaine comme une préparation à la plénitude du salut dans le Christ et l'Église, et il a pensé le contenu de la théologie des religions à partir de l'universalité du christianisme et de son unicité bâtie sur le Christ. Selon lui, les autres religions n'ont aucune valeur de salut, puisque seul le Christ sauve. Cette affirmation fut nuancée par Karl Rahner, connu pour son hypothèse de « chrétiens anonymes », qui a légué à la théologie des religions une christologie inclusive. Celle-ci permet de voir les traditions religieuses non pas comme des œuvres purement naturelles, mais comme l'expression de l'action de Dieu dans l'histoire du salut accomplie dans le Christ. Grâce à ce modèle christologique, il est devenu loisible d'admettre que Dieu sauve chaque personne par Jésus-Christ et dans sa propre religion qui s'accomplit dans le Christ.

Animé également par la conception positive des religions promue par Rahner, Paul Tillich s'évertua à montrer comment toutes les religions sont orientées vers Jésus par la croix, le symbole universel de salut pour l'humanité (Freixes, 2005, pp. 165-166).

Cette vision était déjà celle de Farquhar<sup>18</sup> au début du XX<sup>e</sup> siècle. Il avait adopté le modèle théorique dominant de l'époque, selon lequel les religions évoluaient de l'état primitif à celui des plus grands monothéismes, dont le point culminant est le christianisme. Aussi regardait-il l'hindouisme non pas comme une religion fausse, mais comme une religion incomplète. Fidèle à cette conception, il soutenait que Dieu s'est révélé dans le Christ de manière définitive, que c'est dans le Christ seulement que le genre humain, indépendamment de sa religion et de sa culture, peut trouver son accomplissement (Netland, 2001, p. 34).

Après Farquhar, la théologie de l'accomplissement a trouvé, chez les théologiens catholiques, deux grands promoteurs en la personne de Henri de Lubac et de son disciple, Jean Daniélou. Rappelons que, pour le premier, tout mène au christianisme et tout s'accomplit en Jésus-Christ. Selon lui, « L'incarnation est le point d'arrivée plutôt que le point de départ. En effet, il n'y a pas de Croix sans Incarnation, et c'est pourquoi on peut dire qu'avec le Christ tout est accompli puisqu'il est la consommation de toutes les choses » (Freixes, 2005, p.24). La conséquence logique est que les autres religions n'ont pas en propre de valeur salvifique, elles ne sont pas des voies de salut parallèles, car leur reconnaître cette valeur porterait atteinte à l'unité du dessein salvifique de Dieu (*Ibid.*, p. 25). Son disciple, Jean Daniélou, considère le christianisme comme la seule religion surnaturelle sans mépriser, pour autant, les religions naturelles ou cosmiques nées de la dimension religieuse de l'être humain. Dans la perspective de la théologie de l'accomplissement, il soutient que : « Le christianisme n'est pas une partie d'un tout qui serait constituée par l'ensemble des religions, mais le tout dont les (autres) religions n'ont entrevu qu'une partie » (*Ibid.*, p. 28). Cette perspective théologique fut reprise à grands frais par le concile Vatican II, notamment en ce qui concerne les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes et le dialogue interreligieux.

---

<sup>18</sup> J. N. Farquhar. 1913. *The Crown of Hinduism*. New Deli : Oriental Books Reprint Corporation, 1971.



Par la suite, dans la foulée du Concile Vatican II, on assista à l'émergence de plusieurs tendances à l'intérieur de la théologie des religions. John Hick élabore une théologie pluraliste à visée universelle qui place toutes les religions sur un plan d'égalité. Dans la même ligne, un digne représentant de la branche du pluralisme, F. Knitter a cherché à allier théologie des religions et théologie de la libération éco-humaine (Freixes, 2005, pp. 167-168).

Cependant, inspiré par la christologie de Rahner et contrairement aux pluralistes, Panikkar adopte une approche des religions qui pivote sur le Christ comme manifestation de la Réalité cosmothéandrique et trinitaire. Aussi est-il allé jusqu'à considérer les religions comme des manifestations christiques, donc des christophanies, et jusqu'à affirmer que « le Christ est la médiation universelle des religions » (Freixes, 2005, p. 166). Donc, il est présent dans toutes les traditions religieuses.

En outre, Hans Küng, promoteur d'un lien nécessaire entre la théologie chrétienne des religions et l'éthique de la paix mondiale, a laissé à la théologie des religions une perspective christocentrique et théocentrique. Il s'inscrit dans la ligne de Jacques Dupuis qui, en bon conciliateur, s'est inspiré un peu des théologiens occidentaux comme indiens pour offrir, en 1997, à la théologie des religions une théologie chrétienne du pluralisme religieux et, en 2002, une nouvelle approche qu'il a appelée « pluralisme inclusif ». Celle-ci, réunissant les approches d'inclusivisme et de pluralisme, vise à concilier la reconnaissance du pluralisme religieux et le respect de la tradition et du magistère (Freixes, 2005, pp. 166-167).

Enfin, pour faire passer la théologie chrétienne des religions au stade de théologie chrétienne du pluralisme religieux, Dupuis l'a établie sur la praxis du dialogue interreligieux et celle de la libération des humains. Ce qui amène un théologien comme Claude Geffré, acquis à la cause, à affirmer que le troisième millénaire sera celui du dialogue interreligieux, dont dépend l'avenir des religions et du christianisme (Geffré, 2012). Et qu'en dit le magistère de l'Église ?

### **5.1.3.3. La théologie des religions et le magistère de l'Église catholique**

La théologie des religions fait sa place tranquillement dans le monde théologique. Pour poursuivre son évolution, elle a su puiser aussi sa substance dans le magistère de l'Église, particulièrement dans les textes majeurs du concile Vatican II, comme *Lumen Gentium*, *Nostra*

*Aetate et Ad Gentes*, dans les écrits des papes postconciliaires, notamment ceux de Paul VI et Jean-Paul II, et dans d'autres discours et publications officiels du Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux et la Commission internationale de théologie.

### *Apports des textes du concile Vatican II*

En effet, Vatican II a d'abord adopté un regard plus positif sur les religions non chrétiennes, pour y reconnaître comme préparation évangélique tout ce qui est bon et pour accueillir tout ce qu'elles ont de vrai et de saint (LG, n° 16). Et admettant le dialogue et la coopération comme le lien commun entre les personnes de bonne volonté et les religions, l'Église a exhorté tous ses membres à dialoguer et collaborer avec les autres traditions religieuses afin de reconnaître et promouvoir leurs valeurs spirituelles, morales et socioculturelles (NA, n° 2). Bien que de façon implicite, ce texte scelle quasiment la fin des querelles ou des rivalités de clocher entre le christianisme de l'Église catholique et les autres traditions religieuses. Certains y discernent une reconnaissance implicite de la valeur salvifique des autres religions non chrétiennes par le Concile. À titre d'exemple, citons Hans Küng qui souligne que : « L'islam peut aussi être un chemin conduisant au salut, chemin de salut, peut-être pas le chemin normal, le chemin "ordinaire", mais peut-être un chemin historiquement "extraordinaire" » (Küng & al., 1986, p. 46). L'activité missionnaire de l'Église devra-t-elle en tenir compte ?

*Ad Gentes* a réaffirmé le dessein universel de Dieu pour le salut de tous les humains (AG, n° 3), par la médiation universelle de Jésus-Christ (AG, n° 7). Il s'ensuit que : « La mission [...] n'est pas moins que la manifestation, on pourrait dire l'épiphanie, et la totale réalisation du dessein de Dieu dans le monde et dans l'histoire, au sein de laquelle Dieu par la mission mène à son terme en toute évidence l'histoire du salut » (AG, n° 9).

En somme, tout en valorisant ce qu'il y a de bon, de vrai et de saint, les semences du Verbe dans les autres cultures et traditions religieuses, la mission doit se poursuivre afin de mener tous les humains et leurs religions à leur accomplissement en Jésus-Christ. La théologie des religions devra alors trouver pourquoi Dieu a voulu la pluralité des religions et quelle place il leur a accordée dans son éternel dessein salvifique (Ries, 2005, pp. 180-182).

### *Apports des papes Paul VI et Jean-Paul II*

Les affirmations de Vatican II ont été suggestives pour les papes impliqués dans leurs réception et application. A ce titre, Paul VI a rapidement institué dès le 19 mai 1964 le Secrétariat pour les non-chrétiens, puis il a publié le 6 août de la même année, l'encyclique *Ecclesiam Suam* sur le dialogue dans l'Église et dans le monde. Convaincu que « l'Église se fait conversation » (Gioia, 2006, p. 55), il confirme la volonté de l'Église catholique de reconnaître les valeurs spirituelles et morales des différentes confessions religieuses non chrétiennes, de promouvoir et défendre les idéaux communs et d'offrir un dialogue dans un respect réciproque et loyal. Enfin, dans *Populorum Progressio*, n° 73, il appellera à centrer le dialogue sur l'homme afin de l'aider à s'élever et à se spiritualiser (Gioia, 2006, pp. 70-72).

À la suite de Paul VI, le pape Jean-Paul II a poursuivi la réflexion sur le dialogue avec les autres traditions religieuses et sur la mission de l'Église. Dans ce sens, il publia l'encyclique *Dominum Vivificantem* le 30 déc. 1987, dans laquelle il reprend à son compte une des affirmations du concile Vatican II (Div., n° 53) : « l'Esprit Saint agit aussi "à l'extérieur" du corps visible de l'Église. Il parle justement de tous les hommes de bonne volonté, dans le cœur desquels, invisiblement, agit la grâce » (Gioia, 2006, p. 93). Ensuite, dans son encyclique *Redemptoris Missio* du 7 décembre 1990, il reconnaît la valeur positive des autres religions qui sont, selon lui, « un défi positif pour l'Église d'aujourd'hui » (RM, n° 56). C'est pourquoi, dans RM n° 29, il encourage les chrétiens à avoir du « respect pour l'homme dans sa quête de réponse aux questions les plus profondes de sa vie, et le respect pour l'action de l'Esprit Saint dans l'homme » (Gioia, 2006, pp. 98-101).

L'affirmation de la présence et l'action de l'Esprit dans tous les cœurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'Église, ainsi que la reconnaissance des autres religions comme une valeur positive constituent les apports les plus considérables de Jean-Paul II à la théologie des religions.

### *Apports du Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux*

À la suite de ces deux papes, le Secrétariat pour les non-chrétiens, devenu le Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux, en 1988, a publié deux textes majeurs. Il s'agit d'abord

de *Dialogue et Mission*, publié en 1984, dans lequel sont notamment précisés ce qu'est le dialogue et ses formes, et *Dialogue et Annonce*, publié en 1991, dans lequel le dialogue et l'annonce sont considérés comme deux composantes et deux formes authentiques de l'unique mission évangélisatrice de l'Église. Ce sont deux éléments authentiques liés, mais non interchangeables, légitimes et nécessaires sans être sur un pied d'égalité dans la mission.

*Interpellations de la Commission internationale de théologie et de Dominus Iesus*<sup>19</sup>

La théologie des religions se cherche un statut épistémologique. Sa quête est notamment polarisée par deux positions : l'ecclésiocentrisme et le relativisme du pluralisme. En 1996, la Commission internationale de théologie (CTI), prenant le contrepied de ces deux positions extrêmes, a rappelé avec insistance qu'une « théologie chrétienne des religions doit être capable d'exposer les éléments communs et les différences entre sa propre foi et les convictions des différents groupes religieux » (CTI, 1996, n° 100)<sup>20</sup>. Car dire que les religions aident les hommes à atteindre leur fin ultime ne signifie pas que tout soit salvifique en elles. Ainsi a-t-elle rappelé les quatre affirmations spécifiques fondatrices de la foi catholique : l'initiative du Père dans le salut, l'unique médiation de Jésus-Christ, l'universalité de l'Esprit Saint et la sacramentalité de l'Église pour le salut du monde (Ries, 2005, p. 195).

Ces rappels n'ont peut-être pas eu les effets escomptés, puisque le 6 août 2000, la congrégation pour la doctrine de la foi publia la Déclaration *Dominus Iesus*. Elle y a mis en relief la modalité de la transmission de la grâce salvifique aux non-chrétiens. Elle a réaffirmé le caractère complet et définitif de la Révélation par Jésus-Christ. Elle a montré la place unique du Logos incarné, ainsi que celle de l'Esprit Saint dans l'œuvre du salut. Elle a insisté sur l'unicité et l'universalité du mystère salvifique de Jésus-Christ. Enfin, elle a précisé le rôle de l'Église et celui des autres religions face au salut. Cette déclaration a suscité beaucoup de controverses, mais elle est reconnue pour avoir donné du travail aux théologiens des religions.

---

<sup>19</sup> Église catholique. 2000. *Le Seigneur Jésus : déclaration Dominus Iesus sur l'unicité et l'universalité salvifique de Jésus-Christ et de l'Église*. Montréal: Fides.

<sup>20</sup> La Commission Théologique Internationale. 2016. *Le christianisme et les religions*. Paris : Cerf, 1997.

Au terme de ce bref survol, rappelons que le problème, en théologie des religions, n'est pas de savoir si d'autres religions sont des voies de salut parallèles au christianisme, mais comment elles participent à l'unique chemin qui est le Christ, le Sauveur de tous, l'unique médiateur entre Dieu et les humains. Ainsi, la tâche de la théologie des religions consiste à élargir la compréhension du mystère de Jésus-Christ en mettant au clair les « semences du Verbe » présentes dans les autres traditions religieuses (Ries, 2005, p. 204). Comment les théologiens ont-ils envisagé ce problème ?

#### **5.1.4. Principaux paradigmes en théologie chrétienne des religions**

Les débats qui ont animé la théologie chrétienne des religions au cours des cinquante dernières années ont provoqué l'émergence des trois principaux paradigmes suivants : exclusivisme, inclusivisme et pluralisme.

L'exclusivisme est un terme à connotation péjorative employé pour signifier que les partisans de la perspective traditionnelle sont dogmatiques, étroits d'esprit, intolérants, etc. (Netland, 2001, p. 46). L'appellation acceptable de l'exclusivisme est le particularisme, un terme exclusivement théologique. Son noyau central est la conviction que Dieu s'est révélé lui-même et définitivement à travers les Saintes Écritures et l'incarnation, que Jésus-Christ est le seul sauveur pour tous les peuples dans toutes les cultures, et tous les peuples sont appelés à le connaître et le servir comme Seigneur. Néanmoins, le particularisme est différent du restrictivisme, conception selon laquelle seulement ceux qui écoutent l'Évangile de Jésus-Christ et qui y répondent dans la foi de façon explicite peuvent être sauvés (Netland, 2001, p. 49).

L'inclusivisme est le paradigme promu par ceux qui ont pris leur distance de l'exclusivisme ou particularisme et qui ont opté pour des perspectives théologiques plus ouvertes sur les autres religions. C'est une notion très large employée pour exprimer : 1) que Jésus-Christ est, en un sens, unique, normatif ou supérieur aux autres figures des autres religions, et c'est par lui que le salut est, en un certain sens, disponible; 2) que la grâce et le salut de Dieu qui sont d'une certaine manière fondés sur Jésus-Christ sont disponibles et efficaces dans les autres religions; 3) enfin, que les autres religions doivent être généralement regardées comme une part des propositions de Dieu faites au genre humain. Par-dessus tout, le noyau central de

l'inclusivisme consiste dans le désir de maintenir, en un certain sens, l'unicité de Jésus-Christ tout en admettant la présence et l'effectivité de la grâce et du salut de Dieu dans les autres traditions religieuses. Les tenants de ce paradigme sont entre autres : Jacques Dupuis, Gavin D'Costa, Wolfhart Pannenberg, Hans Küng, Claude Geffré (Netland, 2001, p. 52)<sup>21</sup>.

Enfin, certains théologiens ont envisagé le débat sous l'angle du pluralisme. Ce terme a deux sens. Il peut référer au simple fait indéniable de la diversité religieuse, la possibilité d'embrasser différentes perspectives religieuses. Il peut désigner aussi et non sans controverses la vision selon laquelle toutes les religions sont égales et ont une part de la vérité. Fondamentalement, le pluralisme retient que le salut serait reconnu comme présent et effectif de façon propre dans chaque religion; qu'aucune religion ne peut revendiquer la normativité et la supériorité par rapport aux autres, parce que toutes les religions sont à leur façon des réponses humaines complexes et culturelles données à Dieu dans le temps et l'espace. Donc, les chrétiens peuvent croire que Jésus est unique et normatif pour eux, mais ils ne doivent pas revendiquer que Jésus est l'unique et la norme au sens objectif ou universel. Jésus peut être le Sauveur pour les chrétiens, mais il n'est pas l'unique Sauveur pour tous les peuples (Netland, 2001, p. 53)<sup>22</sup>.

Selon Jacques Dupuis, le passage de l'ecclésiocentrisme (exclusivisme) au christocentrisme (inclusivisme) s'est fait à cause de l'abandon de l'intenable perspective ecclésiologique, « Hors de l'Église point de salut », selon laquelle le salut était réservé seulement aux membres de la communauté ecclésiale. Ensuite, la volonté de remplacer le christocentrisme (inclusivisme) par le théocentrisme (pluralisme) découle du fait que les pluralistes ont voulu remplacer la vision christocentrique par la leur, théocentrique, celle qui

---

<sup>21</sup> Quelques ouvrages phares de ces auteurs : Jacques Dupuis, *Vers une théologie du pluralisme religieux*; Gavin D'Costa (dir.).1990. *Christian uniqueness reconsidered: the myth of a pluralistic theology of religions*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books; D'Costa, *Theology and Religious Pluralism*; Wolfhart Pannenberg, "The Religions from the Perspective of Christian Theology and the Self-Interpretation of Christianity in Relation to the Non-Christian Religions," *Modern Theology* 9, no. 3 (1993) : 285-97; Hans Küng, "The World Religions in God's Plan of Salvation," in *Christian Revelation and World Religions*, ed. J. Neuner (London : Burns & Oates, 1967), pp. 25-66; Küng, "What is True Religion ? Toward an Ecumenical Criteriology," in *Toward a Universal Theology of Religion*, ed. L. Seidler (Maryknoll, NY: Orbis, 1987), pp. 231-50.

<sup>22</sup> Netland réfère ici à Paul F. Knitter, Préface de *The Myth of Christian Uniqueness*, ed. John H. Hich and Paul F. Knitter (Maryknoll, NY, 1987), p. viii.

réfute la nécessité de l'Église et de la médiation universelle de Jésus-Christ dans l'ordre du salut, puisque Dieu seul sauve (Dupuis, 1997, pp. 275-282).

À l'ère du dialogue interreligieux et de l'œcuménisme, une théologie chrétienne des religions manquerait à son devoir si elle ne prenait pas la peine d'écouter le discours des autres croyants sur leur religion et de clarifier la place de l'Église et de la foi en Jésus-Christ dans l'économie du salut. La question christologique alimente particulièrement le débat dans un contexte de dialogue interreligieux, tant l'attention se focalise sur la personne de Jésus-Christ soit comme un frein soit comme un catalyseur. En tout cas, pour surmonter tous les antagonismes et satisfaire tous les courants, Dupuis fera une proposition équilibrée : que la théologie des religions devienne une théologie du pluralisme religieux (Dupuis, 1997, p. 306).

## **5.2. Théologie du pluralisme religieux**

La théologie du pluralisme religieux, telle que l'entend Dupuis, est la théologie chrétienne des religions qui a comme point de départ la praxis du dialogue interreligieux. C'est donc une théologie contextuelle qui fait appel à l'herméneutique comme méthode inductive.

### **5.2.1. Le concept de pluralisme religieux**

Avant de définir le concept de pluralisme religieux, Beckford pense qu'il importe de distinguer le fait et la valeur. Le fait ou la réalité empirique, c'est la " diversité religieuse " et le " pluralisme", c'est « une manière bien spécifique de considérer cette diversité [...] fondée sur le respect mutuel des différents systèmes religieux et/ou culturels et sur la visée d'une coexistence pacifique des diverses religions » (Champion, 1999, p. 42). En d'autres termes, le pluralisme religieux suppose, dans un premier temps, la diversité religieuse et, dans un deuxième, la légitimation des religions ou la reconnaissance de leur droit d'exister, donc celui d'avoir des convictions, des dogmes et des pratiques propres; enfin, dans un troisième temps, ce concept suppose une reconnaissance réciproque de ce droit.

Cette réciprocité s'accompagne en résumé des quatre engagements que voici : la volonté manifeste de comprendre l'autre dans ses propres conditions, de respecter les différences et de valoriser les éléments communs aux diverses traditions religieuses; la promotion de réels

engagements à caractère social en dehors des considérations dogmatiques et de l'ouverture d'esprit; la mise en relation des croyants partenaires dans le respect de l'identité de leur propre tradition religieuse; enfin, la promotion du dialogue interreligieux comme praxis pour favoriser le vivre ensemble. Donc, en dehors de toute considération doctrinale, l'esprit du pluralisme veut que toutes les religions aient le même traitement et que chacune ait sa validité (Orteza y Miranda, 2010, p. 19). Cela ne signifie pas pour autant que le pluralisme est singulier. Au contraire, il en existerait plusieurs types.

#### **5.2.1.1. Types de pluralisme religieux**

Christophe Talin reconnaît au pluralisme religieux le principal trait caractéristique suivant : « La coexistence pacifique de doctrines philosophiques ou théologiques considérant les différentes religions comme légitimes » (Talin, 2010, p. 20). Dès lors, les individus ont la liberté de choisir leur religion ou leur « univers de croyances ou des comportements issus de plusieurs matrices religieuses » (*Ibid.*, 21). Ce qui l'amène à distinguer deux types de pluralisme religieux : celui qui existe lorsque, dans la société, la diversité est assez forte au sein d'une religion dominante pour permettre l'existence de différents modes de rapports au religieux; un pluralisme religieux résultant de l'éclatement du couple religion-athéisme occasionnant ainsi un réaménagement des espaces de sens, de même que différents types d'association entre croyances et sentiment religieux. À ces deux-là il ajoute : le pluralisme externe qui consiste en la coexistence de différentes religions dans un même système social; le pluralisme interne, celui qui est en œuvre au sein d'une même religion; le pluralisme séculier caractérisé par l'existence dans la société d'une religion dominante et d'une part importante de sans religion (Talin, 2010, p. 23). Mais la coexistence des religions dans la même sphère sociale doit-elle être perçue comme une confusion de la tolérance et du pluralisme religieux ?

#### **5.2.1.2. Tolérance et pluralisme religieux**

En quoi le pluralisme religieux se distingue-t-il de la tolérance ? Pour P. Mazjer cité par Bergeron, « C'est l'élément de tolérance qui distingue le pluralisme de la simple existence de différentes croyances et pratiques » (Bergeron, 2004, p. 86). La tolérance dont parle Mazjer pose de plus en plus de problèmes aujourd'hui à cause de son caractère passif.



En effet, un auteur comme Perry Schmidt-Leukel pense qu'il ne faut pas les mettre ensemble, car leur assemblage fait courir deux risques, celui de l'irénisme impliquant l'acceptation implicite de l'inacceptable pour éviter des conflits et celui du relativisme laissant croire que toutes les religions se valent. Or, on ne doit pas confondre relativisme et pluralisme religieux. Car le relativisme nie la possibilité d'une évaluation critique de la diversité religieuse. Selon ce courant, il n'y a pas de religion qui puisse justement réclamer sa supériorité à partir de sa doctrine ou de ses messages parce qu'il n'y a pas de critères objectifs pour appuyer une telle prétention. En revanche, le pluralisme religieux signifie qu'il y a des critères valides qui permettent d'évaluer de façon raisonnable les religions, mais que, sur la base de ces critères normatifs, plusieurs religions sont considérées comme égales et qu'aucune d'entre elles n'est évidemment supérieure aux autres. Le pluralisme est essentiellement différent du relativisme (Schmidt-Leukel, 2017, p. 4).

Le pluralisme religieux ne doit pas être confondu avec la tolérance, car celle-ci présuppose une évaluation négative de ce qu'on devrait tolérer, tandis que le pluralisme religieux en est l'expression d'une évaluation positive. L'idéal de tolérance est indispensable pour la société et la politique, où l'on demande à tous de toujours tolérer des idées, des visions et des pratiques différentes de celles de la majorité. En ce sens, la tolérance est aussi indispensable à la sphère religieuse. Quant aux pluralistes religieux, en principe, ils regarderont chaque chose dans le monde de la diversité religieuse comme également valide et soutiennent que chaque croyant est digne de respect. Cela ne fait pas du pluralisme religieux un substitut de la tolérance religieuse ni une de ses exigences. Le pluralisme religieux est juste quelque chose de différent. Car l'idée est que les religions ne se contentent pas de se tolérer, mais qu'elles développent d'authentiques formes de collaboration et d'appréciation mutuelle (Schmidt-Leukel, 2017, pp. 4-5). Ces précisions nous donnent l'occasion de rappeler les conditions d'existence du pluralisme religieux.

### **5.2.1.3. Conditions d'existence du pluralisme religieux**

Concrètement, l'existence du pluralisme religieux dépend de trois conditions: le constat de la diversité religieuse, l'acceptation de cette diversité par la société comme par des groupes au sein de la société et le pluralisme comme valeur, donc la diversité souhaitée, valorisée,

favorisée (Lamine, 2008, p. 10). Si les deux premières conditions sont le plus souvent acceptées, la dernière a souvent la vie dure parce qu'elle est souvent malmenée par les partisans du monisme ou ceux des religions exclusivistes dont l'objectif est de rassembler tous les humains en une seule famille religieuse. Or, selon Bergeron, « Le pluralisme suppose la cohabitation pacifique des diverses entités et la reconnaissance du droit des autres à exister socialement » (Bergeron, 2004, p. 86). Car cette reconnaissance de l'égalité des religions devant la loi scelle son existence dans la société. Le pluralisme religieux qui existe de cette façon est-il une donnée suffisante pour mériter l'attention de plus d'un théologien ? Comment la théologie chrétienne l'appréhende-t-elle ?

### **5.2.2. Le concept de théologie chrétienne du pluralisme religieux**

Le Concile Vatican II a opéré un changement de perspective en adoptant un regard positif sur les autres traditions religieuses. Peuvent en témoigner son décret *Nostra Aetate* sur les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes et son décret *Unitatis Redintegratio* sur l'œcuménisme. Ce qui a marqué une rupture avec les paradigmes de l'exclusivisme (Hors de l'Église point de salut) et de l'inclusivisme selon lequel les autres croyants trouvent leur salut dans leurs religions indirectement par Jésus-Christ et par l'Église (Orteza y Miranda, 2010, pp. 5-24). Dans la foulée, les théologiens ont posé la question du pluralisme religieux de fait et du pluralisme religieux de principe.

Un pluralisme religieux de fait signifie que la pluralité des religions est tout simplement l'expression de « l'aveuglement coupable » des humains à travers l'histoire, une phase provisoire qui sera un jour dépassée grâce à la mission évangélisatrice. En revanche, un pluralisme religieux de principe serait la manifestation de la volonté de Dieu qui a choisi la diversité culturelle et religieuse pour communiquer « les richesses de la plénitude de vérité qui coïncide avec son mystère insondable » ou encore du vouloir mystérieux de Dieu qui cherche à sauver les humains à partir des valeurs positives des religions du monde (Geffré, 2012, p. 128). Du point de vue de Hick<sup>23</sup>, le pluralisme religieux signifie qu'il existe une réalité ultime à

---

<sup>23</sup> Netland fait référence à John Hick, *God Has Many Names* (Philadelphia : Westminster Press, 1980), ainsi qu'à *Christian Theology of Religions: The Rainbow of Faith* (Louisville: Westminster John Knox, 1995).

laquelle les différentes religions sont des réponses légitimes, que les diverses religions sont des interprétations historiquement et culturellement conditionnées de cette réalité et que la transformation sotériologique se produit presque de la même manière dans les grandes religions (Netland, 2001, p. 221).

Dupuis conçoit la théologie du pluralisme religieux comme celle qui « cherche plus en profondeur, à la lumière de la foi chrétienne, ce que signifie dans le dessein de Dieu pour le genre humain, la pluralité des fois vécues et des traditions religieuses dont nous sommes entourés » (Dupuis, 1997, p. 22). Cette théologie, dont il réclame la formulation, se focalise sur la signification de la pluralité des traditions religieuses dans le plan de Dieu et sur le déploiement de celui-ci dans l'histoire du salut. En cela, elle va plus loin que la théologie des religions qui s'intéresse surtout à la problématique du salut des humains dans les autres traditions religieuses (Dupuis, 1997, p. 26).

Cette théologie chrétienne du pluralisme religieux maintient l'unicité singulière du christianisme dans la mesure où il témoigne de la révélation définitive sur Dieu, tout en portant un jugement positif sur les autres religions qui chacune à sa manière peut être porteuse de semences de vérité et de bonté. C'est un nouveau paradigme théologique, une avancée théologique cohérente avec l'enseignement le plus traditionnel sur la volonté universelle de salut de Dieu. Car elle reprend à nouveaux frais l'intuition patristique des semences du Verbe, elle établit la nette distinction entre l'universalité du Christ et celle du christianisme et, comme toute théologie chrétienne, elle affirme clairement que Jésus-Christ est la Révélation décisive et définitive sur Dieu, mais tout en reconnaissant aux autres traditions religieuses leur place dans l'histoire du salut aux côtés du christianisme (Geffré, 2012, pp. 90-91).

La théologie du pluralisme religieux parvient à concilier ces différences, parce qu'elle a comme fondement l'immensité de l'amour de Dieu. De fait, le dessein salvifique de Dieu est un, mais ses aspects sont multiples. D'où découle la pluralité des réponses humaines qui jaillissent de leurs contextes historiques. De ce fondement dans l'amour divin, il tire tout son sens, sa raison d'être (Dupuis, 1997, p. 587). Ce Dieu tout amour veut se communiquer à l'humanité tout entière. Aussi entend-il étendre son règne à tout l'univers.

En effet, plusieurs textes du magistère reconnaissent que, dans sa réalité historique, le Règne de Dieu s'étend au-delà de l'Église à tout le genre humain, qu'il est présent là où les valeurs évangéliques sont à l'œuvre et vivantes et où les personnes sont ouvertes à l'Esprit (Dupuis, 2002, pp. 301-309). Cette universalité du Règne de Dieu consiste dans le fait que les chrétiens et les autres partagent le même mystère du salut en Jésus-Christ, même si le mystère les rejoint par des voies différentes (*Ibid.*, 309). Selon cette perspective, la mission de la théologie des religions consiste dès lors à montrer comment « en s'ouvrant à l'action de l'Esprit, les autres - les hommes et femmes adeptes des autres traditions religieuses - participent à la réalité du Règne de Dieu dans le monde et dans l'histoire » (Dupuis, 2002, p. 310). Selon une telle vision, tous les humains - chrétiens et non chrétiens - sont conviés à une tâche commune, celle de la construction du Règne de Dieu, de génération en génération jusqu'à la fin des siècles. Cette perspective christocentrique et régnocentrique dépasse celle dite ecclésiocentrique et elle replace l'Église dans l'histoire du salut comme témoin, servante de l'Évangile, car elle est de toujours ordonnée à l'annonce de Jésus-Christ.

#### **5.2.2.1. Un pluralisme religieux inclusif**

Le document *Dominus Iesus*, publié en 2000 par la Congrégation pour la doctrine de la foi, a refusé le pluralisme religieux, le théocentrisme, le pneumatocentrisme, le logocentrisme, des théories qu'elle a jugées relativistes. En réaction à ce refus, Dupuis a proposé un "pluralisme inclusif" (Dupuis, 2002, pp. 401-402).

En effet, pour trouver une alternative au pluralisme théocentrique qui rejette la valeur normative de Jésus-Christ dans le Dessein du salut et pour maintenir unies l'affirmation fondamentale que Jésus-Christ est le Sauveur constitutif universel de toute l'humanité et la reconnaissance de la valeur salvifique des « voies de salut » offertes dans les autres traditions religieuses, Dupuis en vient à affirmer que :

Jésus-Christ est bien le Sauveur constitutif de l'humanité et l'Événement Jésus-Christ est la cause du salut de tous les hommes; mais cela n'empêche pas que, dans le cadre du dessein divin pour l'humanité, les autres traditions religieuses puissent servir de " médiation " du mystère de salut en Jésus-Christ en faveur de leurs adhérents (Dupuis, 2002, p. 386).

Son argument majeur et constructif est le suivant : l'histoire du salut s'étend à toute la création et à toute l'humanité. Car, à son avis, l'alliance que Dieu a conclue avec Noé, avec Abraham, avec Moïse embrasse Israël et tous les peuples de la terre. Ainsi, Dieu a scellé l'alliance nouvelle et décisive en Jésus-Christ, le Verbe incarné, avec Israël et la multitude des peuples. Dès lors, il considère que tous les peuples du monde sont des peuples de Dieu, héritiers à part entière de l'alliance divine (*Ibid.*).

Suivant cette logique, l'événement Jésus-Christ constitue l'apogée du processus historique du dessein du salut certes, mais il ne doit pas être considéré comme l'épuisement du pouvoir salvifique de Dieu, ni comme l'abolition de l'action salvifique de l'Esprit Saint dans les autres traditions religieuses. Donc, on doit envisager le dessein du salut dans sa globalité. Pour ce faire, il convient de tenir compte de ses trois éléments composants: « la présence inclusive universelle de l'événement-Christ à travers les siècles par l'entremise de l'humanité ressuscitée, devenue " métahistorique ", du Jésus historique, la présence agissante universelle du Verbe de Dieu, de même que celle de l'Esprit de Dieu. » (Dupuis, 2002, p. 387). Tout cela rappelle que Dieu s'est librement manifesté et communiqué de diverses manières aux peuples. « Voilà pourquoi il semble que l'on puisse et l'on doive dire que les traditions religieuses du monde sont des "voies" ou "chemins" de salut pour leurs adhérents. Elles le sont, parce qu'elles représentent des "voies" tracées par Dieu lui-même pour le salut des hommes » (*Ibid.*).

Par cette union et cette combinaison de l'universalité de l'événement Jésus-Christ et de la valeur salvifique des autres traditions religieuses pour leurs adhérents, dont l'Esprit Saint seul a le secret, Dupuis parvient à concilier le pluralisme et l'inclusivisme pour donner naissance à un « pluralisme inclusif ». Il l'explique lui-même de la façon suivante :

Si l'on devait exprimer la perspective du "pluralisme religieux de principe" dans les termes reçus du débat sur la théologie des religions, l'expression la plus appropriée serait celle d'un "inclusivisme pluraliste" ou d'un "pluralisme inclusif", qui maintient ensemble le caractère constitutif universel de l'événement-Christ dans l'ordre du salut et la signification salvifique positive des traditions religieuses au sein de l'unique plan multiforme de Dieu pour l'humanité (Dupuis, 2002, p. 389).

Ce modèle se base sur la conception d'une économie trinitaire qui allie et maintient « en tension constructive le caractère central de l'événement historique ponctuel de Jésus-Christ,

ainsi que l'action universelle et l'influence dynamique de l'Esprit de Dieu » (Jean-Paul II, 1990, n° 56). L'image de notre Dieu Un et Trine, qui conçoit l'unique plan du salut de l'humanité et le réalise dans l'histoire, prouve la nécessité de rechercher la « communion-dans-la-différence » et la complémentarité dans le respect de l'identité propre à chaque tradition religieuse qui a pour finalité la réalisation de l'humain véritable selon le dessein salvifique de Dieu. Cette recherche nécessaire ne saurait être efficace sans une reconnaissance préalable de l'automanifestation et du don de Dieu aux autres traditions religieuses, même privées de tout contact avec le message chrétien, dans la réalisation de l'unique économie du salut en Jésus-Christ (Dupuis, 2002, p. 401).

#### **5.2.2.2. Le pluralisme religieux, une grâce pour la vie chrétienne**

Cette évolution théologique a permis de comprendre que le pluralisme religieux ne nuit pas à l'identité chrétienne. Au contraire, il représente un défi positif qui peut servir sûrement à rendre plus crédible le message chrétien et qui facilitera sans doute l'accomplissement de la mission évangélisatrice. Aussi servira-t-il à la consolidation de l'identité chrétienne en aidant les chrétiens à approfondir leur foi et à opérer une "*metanoia*" afin d'avoir un regard plus positif sur les autres traditions religieuses qui sont des dons de Dieu à l'humanité.

Fort à propos, Jean-Paul II a déclaré que « les autres religions constituent un défi positif pour l'Église d'aujourd'hui » (Jean-Paul II, 1990, n° 56). Un défi positif, car la pluralité religieuse interpelle les consciences, remet en question les certitudes et réclame des changements de regards et de comportements. Ce défi offre aux chrétiens l'occasion de se convertir pour un meilleur témoignage. Grâce à cette conversion, ils pourront entrer en communion avec les autres croyants dans le respect mutuel de leurs différences irréductibles. C'est ce que Dupuis appelle la communion-dans-la-différence, comme celle qui caractérise la vie intime de notre Dieu Un et Trine (Dupuis, 2002, p. 401). Il y a bien sûr dans cette affirmation dupuisienne une utopie, car en la Sainte Trinité il existe une communion d'être, une communion de vision et une communion d'action, animée par l'amour, qu'à première vue la communion inter-fidèle ou entre les chrétiens et les autres croyants ne saurait égaler. Néanmoins, elle peut s'en inspirer pour donner une chance à l'humain authentique de se réaliser.

Ainsi, la théologie chrétienne du pluralisme religieux constitue une avancée de la théologie chrétienne des religions, qui valorise les autres traditions religieuses tout en restant cohérente avec les données théologiques de la foi chrétienne. Son originalité découle non seulement de sa méthode qui se veut herméneutico-déductive du fait de sa double praxis, à savoir le dialogue interreligieux et la libération, mais aussi du fait qu'elle s'élabore à partir d'un pluralisme inclusif et d'une christologie particulière.

### **5.3. Quelle christologie pour la théologie chrétienne du pluralisme religieux ?**

La théologie chrétienne du pluralisme religieux est la résultante du grand débat christologique qui a animé la théologie des religions jusqu'au début des années 1980. De fait, comment admettre la pluralité des voies de salut de Dieu sans compromettre l'unicité et l'universalité de la médiation salvifique de Jésus-Christ ? Les différentes positions des théologiens sur cette question ont donné les trois perspectives suivantes : ecclésiocentrique, christocentrique et théocentrique. Elles ont en toile de fond les trois paradigmes que nous avons passés en revue. À ces positions viennent se greffer d'autres modèles comme : le régnocentrisme, le logocentrisme, le pneumatocentrisme. Qu'en retenir sur l'unicité et l'universalité de la médiation de Jésus-Christ ?

#### **5.3.1. L'unicité et l'universalité de la médiation de Jésus-Christ**

Comment affirmer l'universalité de Jésus-Christ comme unique médiateur entre Dieu et les humains sans priver les autres religions de leur valeur salutaire ? D'abord, unicité et universalité ? Le terme unicité traduit le caractère spécifique et original qui fait qu'une réalité est différente de toutes les autres; dans un sens restreint, il traduit le caractère singulier d'un être : c'est l'exemple de « l'unicité unique de Jésus le Sauveur universel ». Quant au terme « universalité », il peut se rapporter à l'attrait universel que les diverses traditions religieuses peuvent exercer sur les personnes, ou bien une prétention « d'universalité unique », évoquant de nouveau un exclusivisme offensant (Dupuis, 1997, pp. 273-274).

Christian Duquoc, dans une plaidoirie pour la préservation de la pluralité religieuse, avance que la prise de position pour l'universalité du Christ ne doit pas faire oublier l'importance des autres traditions religieuses. Selon lui, la division avec les autres religions est indispensable à l'authenticité de l'annonce de la Parole du Christ proclamée et actualisée sous la mouvance de l'Esprit. Il va plus loin en affirmant que : « L'universalité du Christ, en raison de son lien non dénouable à l'endroit du Nazaréen, se trouve dans le monde dépendante de son originalité particulière : elle renonce à être le tout bien qu'elle soulève une question qui touche la pensée et les religions » (Duquoc, 2002, p. 232).

Afin de ne pas priver les autres religions de leur valeur salutaire, Geffré appelle à un double renoncement profond. D'une part, « il faut renoncer à une théologie métaphysique du Logos surplombant toutes les religions qui relâcherait le lien entre le Verbe et le Jésus de l'histoire »; d'autre part, « Il faut montrer comment la plénitude de la Révélation en Jésus-Christ ne supprime pas la part de vérité dont les autres traditions religieuses peuvent être porteuses dans leur contingence historique même ». Comment effectuer ces renoncements ? Il répond par une exigence : « Il faut sans doute mettre davantage l'accent sur le caractère eschatologique du message de Jésus comme témoin de la Révélation finale de Dieu » (Geffré, 2010, pp. 31-32). Cette position tranche avec celle des partisans de l'exclusivisme qui, faisant une interprétation rigoriste de l'adage ecclésiocentrique « Hors de l'Église point de salut », prétendent que seulement la foi explicite en Jésus-Christ et l'appartenance visible à l'Église sont nécessaires au salut.

La position de Geffré n'assume pas non plus l'inclusivisme qui sous-tend la théologie de l'accomplissement élaborée par des théologiens comme H. de Lubac, Y. Congar et K. Rahner. Car, selon cette théologie, les personnes de bonne volonté peuvent non seulement obtenir le salut dans les autres religions, mais celles-ci peuvent aussi jouer le rôle de « préparation évangélique » pour tous ceux qui n'ont pas encore rencontré Jésus-Christ. Cette théorie de l'accomplissement a une forte intention hégémonique (elle est en tout cas soupçonnée d'hégémonisme), puisqu'elle prétend implicitement que tous les éléments positifs dans les autres traditions religieuses sont chrétiens.



Enfin, sa position n'a rien de commun avec celle des tenants du pluralisme ou du théocentrisme qui, sous prétexte d'opérer une révolution copernicienne, soutiennent que les religions, y compris le christianisme, tournent autour du mystère de Dieu comme Réalité ultime et qui, par conséquent, abandonnent la normativité de l'événement Jésus-Christ comme mystère universel du salut. Il est évident que, maintenu en l'état, le théocentrisme met en péril l'identité du christianisme et, corrélativement, l'unicité de la médiation de Jésus-Christ (Geffré, 2012, p. 69). Cependant, s'il est christocentrique, il peut être chrétien et, de ce fait, il pourra devenir acceptable (Freixes, 2005, p. 135).

Mais qu'est-ce qui fait problème entre ces différentes positions ? Dupuis pense qu'il ne peut y avoir une théologie chrétienne qui ne soit à la fois théocentrique et christocentrique. Car « Jésus-Christ est le "médium" de la rencontre de Dieu avec les êtres humains » (Dupuis, 1997, p. 289). La brouille théologique entre les deux découlerait du genre de christologie qui les soutient. En effet, le modèle d'inclusivisme défend l'identité personnelle de Jésus-Christ, Fils unique de Dieu; ce christocentrisme s'appuie sur une haute christologie. A contrario, le théocentrisme ou le pluralisme, qui se base sur une basse christologie, remet en cause ces affirmations ontologiques sur Jésus-Christ. Or, l'identité personnelle de Jésus Fils de Dieu, Verbe de Dieu incarné, constitue le seul fondement de l'unicité singulière de Jésus-Christ. Alors, si on la lui enlève, s'effondra en même temps tout le plan salvifique de Dieu. Donc, la haute christologie demeure la seule capable de rendre raison de la « fonction médiatrice universelle du Christ dans l'ordre du salut » (Dupuis, 1997, pp. 289-290).

D'Costa résume fort bien tout cela. Selon lui, les deux axiomes fondamentaux de la foi chrétienne sont : la volonté salvifique universelle de Dieu et la médiation nécessaire de Jésus-Christ. Curieusement, l'exclusivisme (ecclésiocentrisme) se base sur le second et néglige le premier de ces axiomes; le pluralisme (théocentrisme) se fonde sur le premier au détriment du second; seul l'inclusivisme (christocentrisme) parvient à rendre compte des deux à la fois et à les unir (Dupuis, 1997, p. 291). C'est la raison pour laquelle ce dernier constitue la voie de consensus à suivre par la théologie chrétienne du pluralisme religieux. Qu'en est-il des modèles dits régnocentrisme, logocentrisme et pneumatocentrisme ?

Le régnocentrisme est le modèle qui a favorisé le remplacement du christocentrisme traditionnel par une perspective eschatologique. Il a permis la « décentration » de la théologie des religions sur l'événement-Christ, pour la centrer sur le Règne de Dieu. C'est une nouvelle version du théocentrisme de Knitter, qui a le mérite d'affirmer que les adeptes des autres traditions religieuses sont déjà membres du Règne de Dieu dans l'histoire et qu'ils sont destinés, avec les chrétiens, à se rencontrer en Dieu à la fin des temps. Donc, ils en sont des co-membres, des co-bâisseurs et des co-pèlerins marchant vers la plénitude eschatologique en Dieu (Dupuis, 1997, p. 295).

Quant à la perspective logocentrique, elle veut que ce soit le Logos, le Verbe de Dieu qui sauve, et non Jésus-Christ, le Verbe incarné. « Celui qui révèle, qui sauve et transforme est le Verbe lui-même » (Pieris). En quoi le logocentrisme et le christocentrisme s'opposent-ils ? En rien, puisqu'ils appartiennent tous les deux à l'unique économie de salut (Dupuis, 1997, pp. 296-297).

Le pneumatocentrisme, pour sa part, veut que l'Esprit Saint soit le « point d'entrée » où Dieu se révèle et se communique aux humains. D'après cette vision, la présence immanente de l'Esprit Saint est, en toute circonstance, la réalité de la grâce salvatrice de Dieu. Là-dessus, ce modèle rejoint pleinement le christocentrisme pour constituer ensemble deux éléments complémentaires de l'économie du salut. Il le complète puisque l'Esprit de Dieu, qui est en même temps l'Esprit du Ressuscité, a la fonction de centrer les personnes sur Jésus-Christ, le Médiateur et la Voie qui conduit à Dieu. Ainsi, son action est aussi celle du Christ (Dupuis, 1997, p. 299).

### **5.3.2. Jésus-Christ sauveur dans les religions non chrétiennes**

Si l'Esprit Saint est la grâce salvatrice dans le cœur de tous les humains et si Jésus est l'unique Médiateur entre les humains et Dieu, les autres traditions religieuses peuvent-elles exercer un rôle médiateur dans le salut de leurs adeptes ? Selon *Ad Gentes*, la réponse est : « pour autant qu'elles soient porteuses de la présence cachée du mystère du Christ » (AG, n° 3). Car, en Jésus-Christ s'accomplissent les dispositions subjectives en vue du salut qui se trouvent chez

les adeptes des autres traditions religieuses et les valeurs intrinsèques de celles-ci (NA, n° 2). Mais cela leur confère-t-il une valeur salutaire ?

D'un point de vue anthropologique et théologique, les non-chrétiens ont la possibilité d'accéder au mystère du salut au sein de leurs traditions religieuses si imparfaites soient-elles. Car, à travers elles, agissent simultanément « la présence universelle du Verbe incarné en Jésus de Nazareth et la présence de l'Esprit du Christ ressuscité » (Geffré, 2012, pp. 69-70). C'est ainsi que le « mystère indissoluble de Jésus-le-Christ est présent dans les religions et il rend le salut accessible à tous les hommes ». En un mot, les religions sont orientées vers Jésus-Christ, elles sont un mode vrai, mais incomplet, de médiation du mystère christique pour leurs adhérents (Dupuis, 2002, p. 230).

Néanmoins, si l'on veut réserver la médiation au Christ, les autres traditions religieuses peuvent être considérées comme des médiations dérivées du mystère du salut, puisque le Christ est la Voie universelle qui conduit au Dieu qui fait grâce. Elles méritent cette considération, parce qu'elles constituent les lieux où s'accomplit le mystère du salut de l'humanité selon le dessein de Dieu (Geffré, 2012, p. 71). En d'autres termes, le don de Dieu passe « par bien des médiations diverses, dont toutes ne sont pas religieuses, tant s'en faut. Beaucoup d'expériences humaines peuvent être relues comme des expériences de Dieu mystérieusement présent à toute histoire » (Comeau, 2004, p. 25).

Honnêtement, la réflexion théologique actuelle sur le dessein de Dieu et sur le salut dans les autres traditions religions est un grand chantier ouvert. On peut en retenir qu'« il n'y a pas d'autre source de salut qu'en Jésus Christ; mais les manières dont ce salut est proposé, reçu et actualisé sont toujours surprenantes » (Comeau, 2004, p. 129). Pourquoi le sont-elles ? Parce que, comme l'ont affirmé les Pères du Concile Vatican II : « Nous devons tenir que l'Esprit-Saint offre à tous, d'une façon que Dieu connaît, la possibilité d'être associés au mystère pascal » (GS, n° 22 §5).

Cette affirmation en appelle à un consensus, celui d'éviter tout absolutisme, exclusivisme et relativisme, afin de prendre au sérieux la pluralité et de l'accueillir davantage comme un principe qu'une réalité indéniable. Le statut de principe lui confère une place dans le mystérieux

dessein de Dieu pour le salut du genre humain. Et l'accepter ne constitue pas une atteinte à la fidélité de la foi chrétienne ni à l'identité religieuse, mais une ouverture aux autres, un pas vers une « unité différenciée » (Dupuis, 1997, p. 306). Naturellement cette acceptation profiterait beaucoup au dialogue interreligieux, mais comment cela pourrait se faire sans avoir surmonté préalablement les défis christologiques qui s'y opposent ?

## **5.4. Les défis christologiques et le dialogue interreligieux**

Pour être crédible, la théologie chrétienne du pluralisme religieux doit se fonder sur le modèle de christologie trinitaire, celui qui, tout en mettant en lumière le dessein salvifique de Dieu réalisé par l'action efficace du Verbe fait chair, Jésus-Christ, sous la mouvance de l'Esprit Saint, permet de découvrir une vérité et une grâce dans d'autres figures et traditions salvatrices (Dupuis, 1997, p. 455). Autrement dit, sans compromettre l'unicité du mystère du Christ, comme le veut le christocentrisme constitutif, la théologie chrétienne du pluralisme religieux, axée sur une christologie trinitaire, admet un « pluralisme inclusif » au sens qu'elle reconnaît aux autres traditions religieuses des valeurs propres (Geffré, 2010, p. 117). Une telle christologie rend-elle possible le dialogue interreligieux ?

### **5.4.1. Le dialogue interreligieux**

À l'âge planétaire, tous les peuples ont de plus en plus conscience d'habiter dans une « maison commune »; les grandes religions assument mieux leur responsabilité d'œuvrer au bien-être de l'humanité; à l'ère de la mondialisation, la communauté des nations réclame aux traditions religieuses une éthique globale. Tout cela constitue des appels à entrer en dialogue ou mieux encore à faire du XXI<sup>e</sup> siècle celui du dialogue interreligieux (Geffré, 2010, pp. 16-17). Le Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux, dans les documents (DA, n° 9) et (DM, n° 3), donne une définition de ce dialogue que Dupuis reprend sans hésitation (Dupuis, 2002, p. 335). Il le définit comme :

L'ensemble des rapports interreligieux, positifs et constructifs, avec des personnes et des communautés de diverses croyances, afin d'apprendre à se connaître et à s'enrichir les uns les autres, tout en obéissant à la vérité et en respectant la liberté de chacun. Il implique à la fois le témoignage et l'approfondissement des convictions religieuses respectives

(Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux, 1991) et (Secrétariat pour les non-chrétiens, 1984).

Son but est de permettre aux croyants qui s'y sont engagés d'approfondir leurs convictions religieuses, de se connaître et de s'enrichir mutuellement, de coopérer pour promouvoir leurs valeurs religieuses, éthiques et culturelles. En dernier lieu, c'est la transformation des cœurs, la conversion à Dieu et non celle des croyants à une religion qui se croit supérieure aux autres (DA, n° 40).

Sa perspective est celle du régnocentrisme, selon laquelle les chrétiens et les adeptes des autres traditions religieuses sont des co-membres et des co-bâisseurs avec Dieu du Règne sur la terre. Ensemble ils y œuvrent jusqu'à la plénitude eschatologique (Dupuis, 1997, p. 543).

Dans la réalité, le dialogue interreligieux peut prendre plusieurs formes, dont ces quatre : le dialogue de vie, le dialogue d'action, le dialogue théologique et le dialogue spirituel ou de partage d'expériences religieuses (DA, n° 42). En outre, pour être authentique, il doit satisfaire les conditions suivantes : respect de l'autre dans la différence, fidélité à son identité culturelle et religieuse, enfin, choix d'un critère commun pour se mettre d'accord (Geffré, 2010, pp. 16-18).

Quelle que soit la forme priorisée dans un contexte donné, l'esprit du dialogue interreligieux exige des partenaires des attitudes fondamentales qui sont : engagement et ouverture sincères afin d'éviter le syncrétisme ou l'éclectisme qui conduit à un amalgame incohérent et informe, connaissance profonde de sa foi personnelle et disposition à partager l'expérience spirituelle de l'autre afin de mieux le comprendre. Cette compréhension mutuelle mène à ce que R. Panikkar appelle le dialogue intra-religieux qui consiste en une expérience de l'intérieur tant de la religion de l'autre que de la sienne sans syncrétisme ni relativisme (Dupuis, 1997, pp. 571-575).

Soulignons que, dans le cadre de la mission évangélisatrice, le dialogue ne supprime pas l'annonce. Il ne constitue pas non plus un moyen ou une technique pour amener les autres adeptes à se convertir au Christ, mais un élément distinct, de plein droit qui implique témoignage et approfondissement des convictions religieuses (DA, n° 9). Partie intégrante de la mission,

sous sa forme d'action, le dialogue est appelé à adopter une perspective libératrice afin de lutter pour la justice, le respect de la dignité humaine et contre la pauvreté ainsi que les différentes forces d'oppression (DM, n° 13).

Des progrès importants ont été réalisés dans le sens du dialogue entre le christianisme et les autres traditions religieuses. À preuve les rencontres islamo-chrétiennes, les rencontres judéo-chrétiennes, la rencontre des grands leaders religieux à Assise le 27 octobre 1986 pour la paix et, depuis celle-ci, des initiatives multiples pour favoriser le rapprochement des croyants et le vivre ensemble dans les sociétés. À cela s'ajoute la créativité théologique qui a donné naissance à la théologie interreligieuse (Geffré) et à la plaidoirie pour une éthique mondiale œcuménique fondée sur l'humanum (Küng), aux rencontres interreligieuses (Aveline), etc. Néanmoins, il reste encore beaucoup de défis à relever. Parmi lesquels, il y a : la sauvegarde de l'identité personnelle, l'engagement et l'ouverture sincère, le prosélytisme, le fanatisme, le fondamentalisme et la prise en compte du pluralisme religieux dans l'éducation des jeunes. Une fois ces défis surmontés, tous les partenaires du dialogue pourraient cueillir des fruits tels que : consolidation de son identité religieuse et/ou spirituelle, enrichissement mutuel, approfondissement et purification de sa foi personnelle (Dupuis, 1997, pp. 578-580).

En résumé, sur quoi se fonde le dialogue interreligieux ? Au concile Vatican II l'Église a reconnu les valeurs positives présentes dans les « autres religions ». Cette reconnaissance fonde le dialogue interreligieux sur l'unité de l'espèce humaine (NA, n° 1), sur la destination universelle du salut en Jésus-Christ et la présence agissante de l'Esprit Saint dans la vie religieuse des hommes et des femmes dans toutes les religions (Dupuis, 2002, pp. 339-340). Ce dialogue est considéré comme sincère et authentique lorsque les personnes qui y sont impliquées font preuve d'engagement et d'ouverture, de fidélité à la foi personnelle et de respect de l'expérience de l'autre. Il permet alors leur enrichissement réciproque et les rend capables de penser ensemble sur le plan théologique, de coopérer sur le plan éthique et d'établir une véritable communion en l'Esprit (*Ibid.*, pp. 347-358), une dimension mystique qui débouche sur la prière interreligieuse, la prière commune qui est un pas de plus que l'être ensemble pour prier (*Ibid.*, pp. 359-383). Nonobstant la qualité de ces bonnes intentions, le scandale du mystère de

l'Incarnation demeure entier. Comment le surmonter théologiquement pour rendre fructueux le dialogue interreligieux ?

#### **5.4.2. Le scandale de l'Incarnation comme base du dialogue interreligieux**

La tâche présente d'une théologie chrétienne des religions n'est donc pas d'édulcorer le scandale de l'Incarnation sous prétexte de mieux répondre à l'impératif du dialogue interreligieux, mais de manifester que c'est le paradoxe même de l'Incarnation, à savoir la présence de l'Absolu dans une particularité historique, qui nous invite à ne pas absolutiser le christianisme comme une religion exclusive de toutes les autres (Geffré, 2010, p. 119).

Cette affirmation renvoie à ce qui constitue le mystère central de la foi chrétienne, l'Incarnation dans son sens le plus réaliste qui permet de considérer, d'une part, le Christ comme l'Universel concret, le révélateur de l'amour de Dieu à tous les humains, le Fils unique de Dieu et, d'autre part, le Jésus de l'histoire.

En contexte de libération, prendre en compte le Jésus de l'histoire, dit Sobrino, c'est considérer « la vie de Jésus de Nazareth, ses paroles et ses actes, son activité et sa praxis, ses attitudes et son esprit, son destin sur la croix (et sa résurrection) » (Sobrino, 2014, p. 114). C'est une façon aussi d'éviter de le transformer en un Mythe ou de le spiritualiser et, alors, de lui enlever son épaisseur humaine. Le Jésus historique est le Jésus qui a une pratique guidée par un esprit; sa pratique se constitue de l'ensemble de ses activités agissant sur la réalité sociale en vue de l'édification du Royaume de Dieu; son esprit, c'est son génie, ce qui inspire sa pratique: honnêteté avec la réalité, partialité en faveur de ce qui est petit, miséricorde fondatrice, fidélité au mystère de Dieu (Sobrino, 2014, p. 16).

Le mystère de l'Incarnation met au contact du Jésus historique qui est : « La figure d'un homme libre de préjugés, ayant les yeux ouverts sur l'essentiel, attiré par les autres et spécialement par les plus abandonnés, physiquement ou moralement. D'autre part, il nous montre que l'ordre établi ne peut pas libérer l'homme de son aliénation fondamentale ». Ce même Jésus, Face de Dieu, nous révèle que « ce qui sauve, c'est l'amour, l'accueil désintéressé

de l'autre et l'ouverture totale à Dieu. Ici, il n'y a plus d'amis et d'ennemis, de proches et de non-proches; il y a seulement des frères » (Boff, 1985, p. 83).

Dans un contexte de pluralisme religieux et en situation de dialogue interreligieux, la particularité de l'événement-Jésus « permet de maintenir unies ensemble la signification universelle de Jésus-Christ et la valeur salutaire des autres traditions, dans le seul et unique plan divin » (Dupuis, 1997, p. 453). Car aucune particularité n'est absolue. De ce fait, puisque les problèmes commencent avec la revendication du caractère absolu, pour favoriser une démarche de dialogue ou de rencontre entre les religions, la prise en compte de sa particularité historique suppose la désabsolutisation de Jésus de Nazareth. Logiquement, cela permettra de désabsolutiser la vérité chrétienne afin de retrouver son sens original qui est la personne même du Christ Jésus et d'éviter ainsi la déchéance dans le fondamentalisme. Cela entraînera aussi la désabsolutisation du christianisme et de toute religion, pour pouvoir s'ouvrir aux valeurs positives des autres traditions religieuses. Alors, on pourra ensemble tendre vers le Dieu Absolu auquel Jésus-Christ n'a cessé de renvoyer ses disciples (Dupuis, 1997, pp. 454-455).

Bref, comme l'a si bien formulé Geffré, la personne de Jésus comme manifestation historique du Logos invisible et universel, identification de Dieu comme réalité transcendante, dépasse les limites de l'espace-temps et les frontières religieuses et culturelles afin d'être pour tout être humain le Christ, la révélation finale de Dieu, le sens et le centre même de l'histoire du salut. En lui, tous les humains peuvent se reconnaître et atteindre la plénitude dans le Règne eschatologique (Geffré, 2010, p. 120). Cette espérance fonde-t-elle l'avenir du dialogue interreligieux ?

### **5.4.3. Le Jésus crucifié et ressuscité, l'avenir du dialogue interreligieux**

En partant de l'idée que Jésus, le Crucifié et le Ressuscité, poursuit son œuvre salvifique même dans les religions non chrétiennes grâce à l'action discrète de l'Esprit Saint, il nous est possible d'admettre que le Christ n'est pas exclusivement le bien patrimonial des chrétiens, mais le Bien suprême auquel l'humanité entière peut accéder de façon directe ou indirecte. En cela, il est l'espérance du dialogue interreligieux.



Un bien patrimonial se fixe dans le temps, perd sa flexibilité, donc toute capacité d'évolution et de réappropriation. La tentation de percevoir ainsi Jésus-Christ est toujours grande chez la plupart de ses disciples. Une telle perception a l'avantage de ses règles : le Crucifié est le patrimoine des chrétiens; il ne faut pas le toucher pour ne pas l'abîmer; ne doit parler de lui que celui qui le connaît comme disciple; ne peut agir en son nom que celui qui marche à sa suite. Or, Jésus le Ressuscité est insaisissable, inaltérable, indestructible, immuable en son dessein et totale liberté, parce qu'il est éternel. Dans la perspective chrétienne, s'il est un bien, ce ne pourrait être le patrimonial, mais le Bien ultime de l'humanité.

Comme le Bien ultime, celui que doit poursuivre tout être humain pour combler son cœur, il se constitue le sens de toute volonté exprimée par des croyants pour coopérer ensemble à la transformation du monde ou à l'amélioration de leurs conditions d'existence. À ce titre, il motive fondamentalement tout acte d'amour, de don de soi, de sacrifice consenti par une personne croyante pour la cause commune ou le bien commun, pour défendre sa foi ou pour le progrès de l'humanité. Dans la perspective du dialogue interreligieux, il garantit l'avenir des actions menées de commun accord, il rassure les croyants engagés dans cette aventure de paroles échangées et données, il fait rêver ceux et celles qui ont la ferme conviction que le monde de demain sera celui du dialogue interreligieux ou œcuménique. Ainsi, le musulman qui croit que Jésus, 'Îsâ<sup>24</sup> (Jourdan, 2008), est le Messie qui doit revenir peut se retrouver dans son sacrifice suprême par amour pour Dieu et l'humanité, quand il doit défendre sa foi, ses convictions et ses croyances jusqu'à subir le martyre. Il en est de même pour n'importe quel autre croyant ou humaniste qui a fait de l'humain authentique son critère de bonne santé (Geffrè).

Ainsi, parce que Jésus le Crucifié Ressuscité constitue la Figure emblématique dans laquelle les croyants et partenaires en dialogue peuvent se configurer, il représente l'espérance du dialogue interreligieux.

---

<sup>24</sup> François Jourdan, dans son ouvrage intitulé *Dieu des chrétiens, Dieu des musulmans: des repères pour comprendre*, pp. 141-151, attire l'attention sur le piège Jésus égale 'Îsâ. Il est formel là-dessus, car la traduction de Jésus en arabe c'est *Yasû*. Selon lui, Muhammad a changé le nom de Jésus pour éviter de se montrer trop proche des chrétiens et, du coup, cela a accentué la distance entre les visions islamiques et chrétiennes.

## **Conclusion**

Au terme de ce parcours, nous devons admettre que la théologie chrétienne des religions devenue avec Dupuis une théologie chrétienne du pluralisme religieux, dont le dialogue interreligieux et la libération constituent les deux praxis, est en pleine évolution. Pour le moment, elle a trouvé en la christologie trinitaire un pivot qui soutient son développement comme une théologie chrétienne qui maintient l'unicité et l'universalité de la médiation de Jésus-Christ tout en reconnaissant la possibilité qu'il y ait d'autres figures de médiation du salut dans les autres traditions religieuses et que celles-ci soient considérées comme des voies de salut grâce à l'action de l'Esprit en elles. Il reste cependant quelques questions, dont celle des implications concrètes de ces réflexions théologiques dans la vie ordinaire des croyants et des personnes de bonne volonté, de même que celle de leur prise en compte dans l'éducation de la jeunesse, les citoyens de la société de demain et les futurs bâtisseurs du Royaume de Dieu. Comment y répondre ?

## SIXIÈME CHAPITRE

### 6. Une théologie du dépassement des différences

#### Introduction

Les diverses données recueillies sur la manière d’accomplir l’évangélisation dans les deux collèges catholiques retenus nous enseignent une chose : en contexte de pluralisme religieux, l’éducation chrétienne garde toute sa pertinence dans la mesure où elle considère les réalités des jeunes, que celles-ci soient religieuses ou culturelles. Cette pertinence est soutenue par la théologie du pluralisme religieux dont nous venons de voir les grands traits. Les lignes ci-après vont exposer une théologie dite du dépassement des différences pour que l’éducation au pluralisme religieux puisse devenir une manière d’évangéliser les jeunes dans les écoles catholiques. Cette théologie se justifie par sa finalité, celle de sous-tendre l’éducation des jeunes au pluralisme religieux qui suppose l’éducation à la différence, à la rencontre, à la coopération dans le cadre de l’apprentissage du dialogue interreligieux. Certes, Dupuis (1997) avait suggéré que la théologie du pluralisme religieux devienne une réelle théologie dialogique pour favoriser le dialogue interreligieux; Geffré (2010) et Schmidt-Leukel (2017), lui emboîtant le pas, ont réfléchi cette théologie interreligieuse à leur manière. Mais, considérant que la façon d’accueillir ou de rejeter les différences irréductibles de l’autre est souvent le nœud des relations harmonieuses ou conflictuelles entre les croyants, nous faisons, dans le cadre de cette réflexion, le choix d’en proposer une compréhension théologique pouvant soutenir notre approche éducative. Voilà pourquoi l’exposé qui va suivre comprendra premièrement une réflexion à forte densité philosophique sur l’altérité et la différence, et deuxièmement une réflexion biblique et théologique développée sur le dépassement des différences pour qu’advienne la communion fraternelle tant au sein de la communauté éducative chrétienne que dans la société humaine.

#### 6.1. L’altérité, un autre comme soi

En philosophie, l’altérité désigne le caractère, la qualité de l’autre (*alter* en latin). Ce concept suppose la reconnaissance de l’autre dans sa différence, le respect de son identité. En régime de pluralisme, c’est la valeur qui préconise le brassage des cultures comme source

d'enrichissement et de paix. À ce titre, l'altérité est la valeur sur laquelle se construisent les relations citoyennes entre les différents croyants dans une même société. Subséquemment, l'autre vu et reconnu par le regard positif de son semblable représente un visage et enrichit qui sait l'accueillir comme don.

### **6.1.1. L'autre, comme incarnation du visage de l'Autre**

Au XVII<sup>e</sup> siècle, l'autre était vu comme un autre moi, un *alter ego* selon la logique cartésienne. Cette perception a marqué les esprits et les relations interpersonnelles jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle où l'autre devint un étranger aux yeux du phénoménologue Edmond Husserl, ou encore un grand solitaire, un Soi égoïste ignorant la pluralité selon le philosophe Martin Heidegger. Nous resterons débiteurs d'Emmanuel Levinas et de Paul Ricœur qui ont contribué à une vision plus positive de l'autre. Le premier a œuvré grandement afin de faire apparaître autrui comme « *épiphane* », « visage » autonome, capable au même titre qu'*ego* de responsabilité et d'engagement dans la réalité. En faisant découvrir l'autre comme un visage, Levinas entend contrecarrer toutes « tentatives d'assimiler ou de ramener l'autre au même (la même) que ce soit en le ramenant à moi ou en le mettant dans une catégorie générale » (Crommelink, 2005, p. 38). Naturellement, il oriente le regard vers une évidence qui ne crève pas les yeux à savoir : « C'est comme visage que l'autre en tant qu'autrui se manifeste et se révèle parmi tous les phénomènes apparaissant dans le monde. L'homme en tant que prochain n'est donc jamais ailleurs qu'en l'apparition ou l'épiphane de son visage » (*Idem*).

Cependant, cette évidence renvoie à un ailleurs, un plus que soi qui dépasse le champ du visible. Aussi est-il permis de voir l'autre sans pouvoir le saisir dans sa totalité. Car « Épiphane d'un insaisissable, le visage d'autrui ne peut être saisi ni défini comme un objet de connaissance, de savoir ou de thématization. [...] Le visage a une signification qui, précisément, est une signification sans contexte » (Crommelink, 2005, p. 39). Il n'est pas seulement insaisissable comme l'Infini ou le Tout Autre, il est aussi kénose. En effet, « le visage de l'autre homme est aussi épiphane d'une absolue fragilité, d'une extrême faiblesse, exposé en la nudité vulnérable de sa peau. Se donnant à mon pouvoir sur lui, s'offrant en sa mortalité et son sans-défense, le visage se manifeste dans un dénuement radical » (*Idem*). Il établit un rapport étroit entre l'autre

insaisissable, absolument vulnérable et Dieu. Levinas « évoque ainsi l'humilité d'un Dieu qui, à propos de celui qui souffre, affirme : "Je suis avec lui dans la détresse" (Ps 91, 15). Or, dit-il, cette humilité ou cette "descente" de Dieu en proximité des hommes « appartient à l'interpellation-du-moi par le visage » (Chalier, 1993, p. 95).

À cet autre, Ricœur reconnaît une pluralité et une altérité, autrement dit la qualité d'être relationnel avec une identité propre. Vu ainsi, l'autre n'est pas condamné à rester un étranger, mais peut devenir mon semblable, c'est-à-dire quelqu'un qui, comme moi, dit « je » (Ricoeur, 1990, p. 386), à condition de voir en lui une personne vis-à-vis de laquelle je m'oblige au respect. Un respect de sa dignité, de son intégrité totale et de son identité. Seule une relation de réciprocité peut instituer l'autre comme mon semblable et moi-même comme le semblable de l'autre. Ce qui rend dès lors recevable le commandement évangélique : « Aime ton prochain comme toi-même » (Mc 12, 29-31). Car « le moi prend la dimension d'humanité dans et par cet amour de l'autre, dût-il demeurer privé de réciprocité, dût-il me faire mal. Un tel amour ne se fonde pas sur un élan de cœur et son désintéressement n'attend pas de remerciement, il répond à un impératif. » (Chalier, 1993, p. 101). Ce même impératif s'impose également à l'autre dans sa singularité et son unicité. Il a la même responsabilité d'aimer son prochain comme soi-même. Il « n'est pas proche de moi par une connaissance que j'aurais de lui, mais uniquement par une responsabilité qui m'engage pour lui, avant toute certitude sur lui et indépendamment d'elle » (Chalier, 1993, p. 105). C'est la raison pour laquelle lui et moi pouvons faire du bien, comme le Bon Samaritain, à l'inconnu gisant sur le bord de la route ou bien nous pouvons nous garder de toute violence l'un sur l'autre.

C'est donc cet autre tel que vu par Levinas et Ricœur qui est fondamentalement le sujet de la nouvelle évangélisation, cet autre digne d'amour parce qu'il est l'image de Dieu, et parce qu'il jouit pleinement de la dignité humaine. Celle-ci rappelons-le consiste en ceci : l'homme et la femme sont créés à l'image et à la ressemblance de Dieu (Gn 1, 23). Ils sont, de ce fait, doués de raison, de volonté, de liberté, de conscience, de désir, de la capacité d'aimer ou d'être aimés et ils méritent respect de leur intégrité physique, morale, psychologique et spirituelle; ils sont naturellement égaux en droits et en considérations humaines, sociales, culturelles, psychologiques et spirituelles. En résumé, comme l'affirme Mgr Vincent Nichols en

paraphrasant la définition de Michael Rosen : « La dignité humaine représente le cœur de la valeur transcendante d'un individu simplement parce qu'il est humain, indépendamment du fait de ce qu'il croit valoir ou de ce que d'autres pensent qu'il vaut » (Rosen, 2013).

Cet autrui, s'il est du point de vue de *je* le différent et le semblable, est aussi celui aux yeux de qui *je* est un autre doté de tous les privilèges dignes d'autrui. Ainsi, il est mon prochain, mon semblable, à travers lui je sers Dieu, lorsque je lui donne à manger, à boire, à se vêtir, à se loger (Mt 25, 31-46). Selon Henri Madelin, il est le visage du Seigneur dont je dois découvrir les profondeurs: « Il ne suffit pas de le voir et de l'entendre; il faut croire qu'il est la manifestation de Dieu, épiphanie de sa présence : voir le délaissé et croire qu'il est le visage de Dieu » (Madelin, 1996, p. 47). Il est l'homme racheté par Jésus-Christ et en même temps son visage, celui dont l'Église assure la réalisation intégrale en réalisant sa mission évangélisatrice. Il est donc indéniable qu'une conversion des cœurs est nécessaire pour une perception renouvelée de l'autre, différent en sa culture et sa religion, en vue de maintenir un climat de vivre ensemble harmonieux au sein de la société, à l'instar du règne de Dieu.

### **6.1.2. Accueil de l'autre dans sa différence comme un don**

L'autre, parce qu'il est image de Dieu, demande à être toujours accueilli tel quel et à ne jamais être profané. Bien entendu, l'accueil de l'autre dans sa différence ne va pas toujours de soi, cela dérange, voire effraie. Michel de Certeau disait justement que :

Ce qui est différent nous menace. Aussi nous efforçons-nous d'en effacer les traces. Les autres, la mort, Dieu : nous cherchons à estomper tout ce qui désigne une rupture. Pour être identiques avec nous-mêmes, il nous faut ramener chez nous et réduire à la similitude toute dissemblance. Des réactions en chaîne tendent à camoufler l'altérité au fur et à mesure qu'elle surgit dans le champ de l'expérience (Certeau, 1991, p. 153).

La quête de l'identique est en soi contraire à l'ordre naturel qui veut qu'il y ait complémentarité entre tout ce qui existe. Et celle-ci n'est possible que dans la différence. Aussi J. Sacks peut-il affirmer :

La différence ne rétrécit pas, elle élargit la sphère des possibilités humaines. [...] C'est seulement quand nous aurons pris conscience du danger que représente le souhait d'uniformité [...] que nous saurons éviter le choc des civilisations, né du sentiment de menace et de peur. Nous apprendrons à vivre avec la diversité dès lors que nous

comprendrons la dignité de la différence, donnée par Dieu et transfigurant le monde (Sacks, 2004, p. 302).

Autrement dit, l'identique est une pauvreté qui conduit inéluctablement à la disparition de l'être humain, parce qu'occasionnant le repli sur soi et la rupture sociale. Ce qui est forcément mortifère. En revanche, l'ouverture à l'autre rend possible la vie fraternelle dans la différence. Mathias Sié Kam (2011) en donne une magnifique illustration, celle de Mgr Anselme T. Sanon.

Ce théologien burkinabè a tant conscience de la dignité de la différence qu'il l'a promue aussi bien en théorie qu'en pratique, et ce, à travers son approche pastorale autour de la thématique « Aller saluer » (Kam S. M., 2011, pp. 215-235). Dans le contexte burkinabè, *Aller saluer* quelqu'un ou une famille à des occasions diverses de la vie, c'est non seulement faire preuve de savoir-vivre, mais c'est aussi une bonne façon de renforcer les liens d'amitié et de fraternité. Dépendant des circonstances, on va saluer pour remercier, féliciter, encourager, bref on rejoint l'autre pour *être-avec lui*. Dès lors, pratiquer la salutation entre les croyants de religions différentes, c'est reconnaître l'existence d'une promesse de Dieu pour l'humanité dans les autres confessions religieuses.

Cette reconnaissance est déjà une véritable conversion tant l'*être-ensemble* permet de croire différemment, de célébrer sa foi à sa manière, de vivre et d'agir ensemble, sans sous-entendre ni communion obligée, ni confusion, ni syncrétisme ou mélanges hétéroclites de croyances. C'est tout simplement de la reconnaissance mutuelle. Celle-ci, comme l'a écrit si bien Mgr Sanon, « implique la reconnaissance de l'autre et de ce qu'il porte; elle exige la reconnaissance de nous-mêmes et de ce que nous portons; elle va jusqu'à l'acceptation réciproque de ces apports; et elle s'accomplit dans cette connaissance réciproque » (Sanon, 1970, p. 93). Paul Ricoeur l'a formulé autrement de la manière suivante : « La reconnaissance introduit la dyade et la pluralité dans la constitution même du soi. La mutualité dans l'amitié, l'égalité proportionnelle dans la justice, en se réfléchissant dans la conscience de soi-même, font de l'estime de soi elle-même une figure de la reconnaissance » (Ricoeur, 1990, p. 344). C'est à ce prix que l'interrelationnel se construit pour rendre possible l'amitié, la fraternité et la collaboration dans le respect mutuel.

Ainsi, Mgr Sanon a entrepris de promouvoir à sa manière une fraternité sans frontières biologiques, culturelles et religieuses, sans essayer d'intégrer les autres croyants dans l'Église, mais « en faisant comprendre aux uns et aux autres, du lieu où ils sont, ils peuvent faire naître et grandir la fraternité pour que tous les hommes puissent vivre dans la paix, en pratiquant leur religion dans la vérité et dans l'amour du prochain » (Kam S. M., 2011, p. 235). Cette vision positive de l'autre et de ses croyances religieuses n'aurait sans doute pas été possible sans une conversion de son regard qui l'ait disposé à l'accueil, voire à l'acceptation de la différence. Comment l'événement Jésus-Christ l'y a-t-il aidé ?

## **6.2. Transcender les différences pour la communion fraternelle**

La différence enrichit, mais l'identique appauvrit. Pourtant, l'autre, l'étranger ou le différent fait peur à qui veut avoir le contrôle, qui manque de confiance en soi, qui veut dominer son entourage. L'idéal serait qu'on se rapproche les uns des autres, qu'on se reconnaisse mutuellement dons du même Créateur ou du même Dieu, qui appelle de toute éternité à l'amour fraternel tous les humains. Hélas ! Les murs élevés, les barrières ou les frontières construites sur la base des différences continuent de maintenir les humains et les croyants en mode d'apartheid. Comment les chrétiens et les autres croyants pourront-ils dépasser leurs différences pour rendre possible le vivre ensemble en harmonie ? Ce dépassement serait-il possible en Jésus-Christ, le premier du genre humain, celui qui a racheté toute l'humanité par sa mort et sa résurrection ? Nous allons y répondre au point suivant en explorant un texte du Deuxième Testament, à savoir Ga 3, 28.

### **6.2.1. L'union dans la différence avec le Christ, moyen efficace pour dépasser les différences**

En Ga 3, 28, Paul déclare: « Il n'y a plus ni Juif ni Grec, il n'y a plus ni esclave ni libre, il n'y a plus ni homme ni femme; car tous vous êtes un en Jésus Christ ». Nous allons étudier ce texte en partant de la question suivante : tous les chrétiens et tous les humains de bonne volonté vivraient-ils en harmonie s'ils avaient appris à dépasser leurs différences ? Nous y répondrons



en faisant l'étude exégétique de ce texte après avoir apporté quelques précisions pré-exégétiques en présentant les contextes historico-géographique, social, culturel et religieux dans lesquels saint Paul a écrit sa lettre aux Galates. Nous terminons cette étude en dégagant ses retombées théologiques pour l'éducation au pluralisme religieux.

#### **6.2.1.1. Contexte historico-géographique**

Le texte étudié s'adresse aux Galates qui sont les habitants de la Galatie, un ancien royaume situé au sud de la Mer Noire, au centre de l'Asie Mineure, dans la région d'Ankara, capitale de l'actuelle Turquie (Lémonon, 1996, pp. 169-174). Paul, né Saul de Tarse et Pharisien disciple de Gamaliel, était d'abord un des persécuteurs zélés des premiers chrétiens. Ensuite, devenu chrétien et Apôtre des Gentils, il fonda des communautés chrétiennes un peu partout dans le Bassin de la Méditerranée. Celle des Galates vit le jour lors de son deuxième voyage entre 47 et 51 de notre ère. En ce moment-là, la Galatie était peuplée de « païens » et, sans doute, de quelques communautés juives, vu toute la place occupée par les traditions vétérotestamentaires dans l'épître aux Galates. Paul leur aurait écrit sa lettre depuis Éphèse en 54-55, peut-être même un peu plus tard. Son objet consiste à rétablir la saine doctrine et les bonnes pratiques chrétiennes que des judéo-chrétiens voulaient faire rejeter en l'accusant (Paul) d'avoir annoncé un Évangile au rabais aux pagano-chrétiens de Galatie, car ne les ayant pas circoncis.

#### **6.2.1.2. Contextes social, culturel et religieux**

À la suite de l'intervention de ces rectificateurs d'annonce, il surgit dans cette communauté chrétienne une tension occasionnée par des considérations ethnico-religieuses qui presse Paul à intervenir avec l'autorité magistérielle pour calmer les esprits et ramener l'harmonie au sein de l'Église de Galatie. Il le fait en développant en Ga 3, 1 – 4, 31 la thématique de l'abolition des différences par le baptême. De quelles différences est-il question?

Il s'agit des différences ethnico-religieuses et culturelles, sociales et sexuelles. En effet, au temps de saint Paul, les Juifs ne fréquentaient pas les Grecs, les païens (nations), et ils ne s'asseyaient pas du même côté que les femmes au temple ou à la synagogue. En bon chrétien d'origine juive, saint Paul était pétri de ces considérations tant culturelles que religieuses qui le

séparaient des autres peuples. Juifs, Grecs et femmes constituaient alors trois groupes distincts et chacun devait, par exemple, entrer au temple de Jérusalem par une porte différente. Il existait donc en plus des différences ethno-religieuses, des différences sexuelles au sein même du judaïsme qui séparaient les hommes des femmes dans les lieux publics. Enfin, dans ces sociétés méditerranéennes, la différence entre les hommes libres et les esclaves était également monnaie courante. De ce fait, elles étaient inégalitaires, ségrégationnistes, esclavagistes et sexistes. Dans ce passage de Ga 3, 28, saint Paul proclame la fin de ces différences pour rétablir l'unité des chrétiens au sein des églises en Galatie. Quelle lecture ont faite les exégètes de ce texte ?

Pour certains, dont Denis Fricker qui se réfère à Pierre Bonnard, à Simon Légasse et au Père Lagrange, toutes les différences ne sont pas supprimées, mais dépassées depuis Jésus. En effet, Légasse « insiste également sur l'abolition des différences devant le salut, qui est proposé à tout être humain. Les distinctions n'ont donc plus de valeur salvifique, bien qu'elles demeurent effectives et réelles dans la vie courante » (Légasse, 2000, p. 284). S'il y a de l'abolition des différences entre l'homme et la femme, c'est surtout dans « les expériences de la vie communautaire, du salut, de l'espérance eschatologique ou de la vie spirituelle » (Bonnard, 1972, p. 79). Enfin, selon le Père Lagrange, cette abolition ne se fait qu'au niveau de la vie spirituelle des chrétiens (Lagrange, 1918, p. 93). Est-ce que l'abolition de ces différences peut se cantonner seulement sur le plan spirituel ? Non, car comme l'a affirmé Michel Gourgues : « Devant Dieu, dans le Christ, il n'y a plus de distinctions et d'inégalités à établir et à maintenir entre les humains, qu'elles découlent de l'origine religieuse ou raciale, de la condition sociale ou de la différence sexuelle » (Gourgues, 2013, p. 75).

Ces quelques considérations pré-exégétiques montrent que Ga 3, 28 n'est pas un verset orphelin auquel on a accordé peu d'importance jusqu'à ce jour. Nous allons poursuivre notre étude là-dessus en faisant son exégèse.

### **6.2.2. Étude exégétique de Ga 3, 28**

Nous ferons l'exégèse de Ga 3, 28 en précisant son découpage, en le situant dans ses contextes immédiat et élargi, en étudiant son contenu et en dégagant et sa portée théologique.

### 6.2.2.1. Découpage et contextes de Ga 3, 28

Pour effectuer le découpage de Ga 3, 28, deux éléments sont pris en compte; il s'agit de la distinction de l'environnement immédiat et de la délimitation du texte.

D'abord, cette distinction est possible en considérant le style et la formulation du formulaire Ga 3, 28 (La Bible de Jérusalem, 2010) :

Il n'y a plus ni Juif ni Grec,  
il n'y a plus ni esclave ni libre,  
il n'y a plus ni homme ni femme;  
car tous vous êtes un en Jésus Christ.

D'un point de vue stylistique, l'emploi de la formule impersonnelle à la troisième personne du singulier, « il n'y a plus...ni » *Oùk èni ... oùdè*, au lieu de « nous/vous » utilisés dans les vv. 23-27 et 28b-29, indique que le v. 28 se distingue de son environnement immédiat.

La formulation antithétique des trois énoncés (Juifs / Grecs, esclave / homme libre, homme / femme) révèle aussi que le v. 28 sort de l'ordinaire. En outre, le vocabulaire tranche aussi, car on n'y trouve plus certains thèmes très utilisés à l'intérieur de la section 23-29. Ces thèmes sont : la loi, la foi (v. 23-26), la justification (v. 24), Abraham et la promesse (v. 29). Tout cela permet de dire que le v. 28 opère une rupture avec son milieu ambiant.

Ensuite, par rapport à la délimitation de Ga 3, 28, il est clair que le formulaire se situe avant le verset 29 qui conclut le 3<sup>e</sup> chapitre de la lettre aux Galates. Ce passage est immédiatement limité par le v. 27 et le 28b. Cependant il fait partie de la péricope allant du v. 21 au v. 29, intitulé par certains « Le temps de la loi et le temps de la foi » (Bonnard, 1972, p. 74). Enfin, sa situation le place avec les versets 27 et 29 au sommet du troisième chapitre et de l'argumentaire qui s'étend du chapitre 2, 15 au chapitre 3, 29. Dans ce grand passage, Paul développe trois thèmes : la promesse, Abraham, justification et peut-être un quatrième dans l'ordre : la justification, Abraham, la bénédiction, la promesse. Qu'en est-il ?

#### ***Le thème de la promesse (v. 29) au chapitre 3 de la lettre aux Galates***

Le thème de la promesse apparaît en Ga 3, 16. Ensuite, il réapparaît une fois au v. 17, deux fois au v. 18, une fois au v. 19, une fois au v. 21 et une fois au v. 22. Notons qu'il en est question

huit fois dans le passage Ga 3, 16-29; il est au pluriel à deux reprises : 1) v. 16, « C'est à Abraham que les promesses furent adressées et à sa descendance » et 2) v. 21 : « La Loi s'opposerait donc aux promesses de Dieu ? »

### ***La mention d'Abraham (v. 29) au chapitre 3 de l'Épître aux Galates***

Dans le passage Ga 3, 6-29, le thème Abraham apparaît d'abord au v. 6 : « Ainsi Abraham crut-il en Dieu, et ce lui fut compté comme justice ». Ensuite, la mention d'Abraham réapparaît aux v. 8, 9, 13, 16, 18, 29. Au total, il est question d'Abraham huit fois dans ce passage. C'est autant de fois que le thème de la promesse.

### ***Le thème de la justification (v.24) dans la suite de la lettre aux Galates***

Le thème justification apparaît, pour la première fois, en Ga 2, 16. Dans ce même verset, il se présente à trois reprises sous différentes formes du verbe justifier (*dikaioô*), conjugué d'abord au présent de la voix passive (*dikaioutai*, « est justifié »), ensuite sous la forme du substantif (*dilkaiôthômen*, *justification*), enfin au futur (*dikaiôthêsetai*, *sera justifié*). Le thème revient encore en 2, 17 (verbe *dikaioô*), en 3, 8 (adjectif *dikaioi*) et en 3, 11 (adjectif *dikaios*). En 3, 17, la Bible de Jérusalem a préféré traduire le verbe *dikaiôthênai* par « obtenir la justification ». Puis on retrouve le substantif *dikaiôsynè*, *justice*, en 3, 24. Ce même thème réapparaît 5 autres fois dans toute l'Épître, soit en Ga 2, 21; 3, 6; 3, 21; 5, 4; 5, 5.

Bref, de Ga 2, 15 à Ga 3, 29, M. Gourgues a noté ceci : « Le langage de la justification revient donc 11 fois d'un bout à l'autre du texte. Et l'on constate que, dans presque tous les cas, il est accompagné de celui de la foi et de la Loi. » (Gourgues, 2013, p. 52). À notre avis, dans le contexte de Ga 3, les trois thèmes de promesse, Abraham et justification semblent se conjuguer comme une trinité pour lever le voile sur une vérité fondamentale : en Christ, l'humanité a été justifiée comme Dieu l'avait promis à Abraham; alors, il n'est point utile d'établir des barrières religieuses entre les humains, encore moins entre les chrétiens. Comment se fait-il qu'on ne l'ait pas encore compris ? Le point suivant y apporte la réponse.

### **6.2.2.2. Début et fin du contexte élargi de Ga 3, 28**

Le contexte élargi de ce passage commence au chapitre 2, 15 et se termine au chapitre 3, 29. On peut le diviser en deux parties. La première qui va du chapitre 2, 15 au chapitre 3, 5 portant sur la thèse fondamentale de la justification par la foi. L'énoncé se fait en 2, 16 : « L'homme n'est pas justifié par la pratique de la Loi, mais seulement par la foi en Jésus-Christ ». Suivent ensuite les deux implications de cet énoncé : 1) la justification de chaque croyant personnellement (2, 17-21); et 2) la justification des chrétiens de Galatie en particulier (3, 1-5).

La deuxième partie s'étend du verset 6 au verset 29 sur la vraie descendance d'Abraham : « ceux qui se réclament de la foi » (v. 7). Suivent alors les explications de cette conviction. Elle est due à la bénédiction donnée à Abraham (3, 8-14), une bénédiction inaccessible par la Loi (3, 8-12), mais rendue accessible par la foi au Christ (3, 13-14). D'autre part, « ceux qui se réclament de la foi » sont les vrais descendants d'Abraham en raison des promesses à Abraham (3, 15-24), des promesses qui demeurent inaccessibles sous la gouverne de la Loi (3, 15-22), mais qui sont devenues accessibles sous le régime de la foi en Christ (3, 23-29). Notons quand même que certains prolongent ce contexte élargi jusqu'au chapitre 4 verset 7, parce qu'ils estiment que Paul y explique ce qu'il affirme dans le passage de Ga 3, 23-29, à savoir que les croyants sont, grâce au Christ et par la foi, héritiers selon la promesse (Lémonon, 1996, p. 205). Que dire alors du contexte immédiat ?

### **6.2.2.3. Le contexte immédiat**

Le v. 28 se situe immédiatement dans la péricope de 3, 26-29, où il est question de la foi dans le Christ qui donne accès à la promesse d'Abraham, celle d'avoir une descendance aussi nombreuse que les étoiles dans le ciel (Gn 15,1; 28, 14). D'après Michel Gourgues : « Ce passage, s'intègre donc en finale d'une section bien caractérisée du point de vue thématique, qui, en même temps, se distingue du reste de la lettre, où les mêmes thèmes sont pratiquement absents » (Gourgues, 2013, p. 52). Dans ce contexte, comment faire comprendre que le baptême et non la circoncision est nécessaire pour être justifiés et bénis, comme des enfants de Dieu ? Sans hésitation, Paul y répondra par la foi.

#### 6.2.2.4. Le lien entre les thèmes « justification, Abraham et promesse »

La foi est ce qui fait le lien entre les trois thèmes « justification, Abraham et promesse ». Elle est présente dès l'abord dans la thèse principale de saint Paul : *L'être humain n'est pas justifié par la pratique de la Loi, mais par la foi en Jésus Christ* (2, 16). Grâce à elle Abraham reçut la bénédiction de Dieu (Gn 15, 6). Contrairement à la Loi qui est source de malédiction (Dt 27, 26), la foi permet de bénéficier de la bénédiction d'Abraham. Donc si « par la pratique de la Loi, personne ne sera justifié », par la foi dans le Christ, tous les croyants seront bénis et justifiés par Dieu. Ainsi s'accomplit la promesse de Dieu à Abraham, celle d'une postérité aussi nombreuse que les étoiles du ciel (Gn 15, 5).

Il s'ensuit que cette foi libère les pagano-chrétiens (Grecs) de leur complexe en leur permettant de transcender le besoin de porter dans leur corps un signe de leur appartenance au Christ ou de la rupture avec leur passé païen. Ils n'ont plus besoin de se sentir inférieurs aux judéo-chrétiens circoncis qui se targuaient d'être les descendants légitimes d'Abraham et les seuls héritiers de la promesse. Enfin, cette foi octroie la filiation divine à tous en tant qu'elle fait communier au mystère du Christ, qui seul permet d'accéder à la descendance d'Abraham, pour devenir cohéritiers de la promesse. En un mot, la foi universalise l'accès à la justification dans le Christ et, de ce fait, elle rétablit l'égalité entre les humains et rend la communion fraternelle possible entre eux. Est-ce la raison pour laquelle Paul l'utilise abondamment dans la lettre aux Galates ?

#### 6.2.2.5. La localisation de ce thème dans la suite de la lettre aux Galates

Il n'y a pas de doute, la foi revêt une importance capitale pour saint Paul. Dans cette lettre, il utilise le thème 17 fois en plus de la première utilisation en 2, 16.

Réf.	Texte	Relatif à
Ga 1, 23	... la foi qu'alors il voulait détruire;	Paul
Ga 2, 20	Ma vie présente dans la chair, je la vis dans la foi ...	Paul
Ga 3, 7	Ceux qui se réclament de la foi	Les croyants
Ga 3, 8	Que Dieu justifie les païens par la foi	Païens convertis
Ga 3, 9	Si bien que ceux qui se réclament de la foi	Les croyants

Ga 3, 11	C'est l'évidence, puisque le juste vivra par la foi.	Le juste
Ga 3, 12	Or la Loi, elle, ne procède pas de la foi	
Ga 3, 14	Et que par la foi nous recevions l'Esprit de la promesse.	Nous – croyants
Ga 3, 22	Afin que la promesse, par la foi en Jésus Christ	
Ga 3, 23	Avant la venue de la foi	
	Réservés à la foi qui devait se révéler	
Ga 3, 24	Pour que nous obtenions de la foi notre justification	Nous
Ga 3, 25	Mais la foi venue, ...	Nous
Ga 3, 26	Par la foi, dans le Christ Jésus	
Ga 5, 5	C'est l'Esprit qui nous fait attendre de la foi	L'Esprit – Nous
Ga 5, 6	Mais seulement la foi opérant par la charité	
Ga 6, 10	Et surtout de nos frères dans la foi	Nos frères

De toute évidence, l'insistance de saint Paul sur la foi révèle combien il veut convaincre les Galates de s'y attacher fermement, afin de sauvegarder leur dignité de fils de Dieu et l'unité au sein de leur communauté. Le contenu et la signification de Ga 3, 28 devront-ils se situer dans ce même champ de compréhension ?

### **6.2.3. Contenu et portée théologique de Ga 3, 28**

Nous allons maintenant voir le contenu et la signification de Ga 3, 28 en commençant par saisir le rôle que ce verset joue dans son milieu ambiant.

#### **6.2.3.1. Rôle de Ga 3, 28**

De façon plus immédiate, le v. 28 se situe dans la péricope de Ga 3, 26-29 qui met l'accent sur le baptême comme expérience spirituelle. Les Galates sont tous des enfants de Dieu (v. 26); leur filiation divine est une conséquence du baptême. Car une fois baptisés, ils ont revêtu le Christ (v. 27) et tous ils lui appartiennent (v. 29). Par conséquent, ils ne font qu'un (v. 28). Aussi conviendrait-il avec Denis Fricker que : « Le contexte de Ga 3, 28 est donc celui d'une

affirmation très forte d'un lien de filiation avec Dieu, permis par l'œuvre du Christ et obtenu dans le baptême » (Fricker, 2009, p. 7).

L'unité découlant de l'union des croyants avec le Christ (v. 27) est plus importante que leurs différences (Gourgues, 2013, p. 70). Ainsi, entre eux, il n'y a plus de place pour des oppositions, des ségrégations et privilèges de type religieux, social et sexuel. Puisque ces différences sont dépassées dans le Christ Jésus, les chrétiens ont acquis une nouvelle identité spirituelle, celle de la postérité d'Abraham, des héritiers des promesses (v. 29). Cependant, certaines de leurs différences demeurent, mais sans constituer des barrières empêchant la communion fraternelle (Bonnard, 1972, p. 77).

Outre ce rôle joué dans son contexte immédiat, quatre implications théologiques se dégagent de Ga 3, 28. Il s'agit du baptême revêtant le croyant du Christ, de l'égalité des croyants en Christ, de l'unité des baptisés dans le Christ et de l'annonce de l'unité humaine.

#### **6.2.3.2. Les effets du baptême sur le croyant**

« Vous tous, qui avez été baptisés en Christ, vous avez revêtu Christ ». Grâce au baptême, les croyants ont été plongés dans la mort du Christ. La préposition *eis* « en ou dans, au sens de "vers" » traduit le mouvement d'immerger dans le Christ, le mouvement qui authentifie la foi du croyant. Il y a lieu d'y voir une définition implicite du baptême (Dognin, 2001, p. 47). Pour reprendre les termes de Lémonon, par le baptême, « ils ont été assimilés à la mort et à la résurrection du Christ » (Lémonon, 1996, p. 205). En outre, l'aoriste grec utilisé ici signifie que « le baptême est vu comme une expérience vécue dans le passé une fois pour toutes » (Gourgues, 2013, p. 67). Aussi, par le baptême, ils ont revêtu le Christ pour être, d'une part, transformés en son image et, d'autre part, pour devenir une nouvelle créature devant Dieu, un être humain recrée par le Christ (Lémonon, 1996, p. 206).

#### **6.2.3.3. L'égalité des croyants en Christ**

Au v. 28, Paul affirme sans ambages le dépassement de toutes les différences religieuses, sociales, culturelles et sexuelles dans le Christ Jésus. Par cette affirmation, il proclame en même temps l'égalité des croyants devant Dieu. Cela signifie que ceux et celles qui veulent être



membres de l'Église doivent dépasser leurs différences. Ce dépassement est attendu de tous ceux qui ont été baptisés dans le Christ. Quel argument théologique le sous-tend ?

Le v. 28 verset s'imbrique fort bien avec le reste de la péricope de Ga 3, 5-29 pour former ensemble un argumentaire théologique solide, afin de convaincre les pagano-chrétiens qu'ils n'ont pas besoin d'être circoncis, comme l'exige la Loi, pour faire partie de la descendance d'Abraham. En effet, pour clore la démonstration de la thèse avancée en Ga 2, 16, Paul confirme que, par la foi et le baptême en Jésus-Christ, leurs différences se dissipent pour qu'ils soient des fils d'Abraham et héritiers des promesses (v. 29), eux les fils de Dieu (v. 26) qui les a baptisés dans le Christ (v. 27).

L'inclusion dans la descendance abrahamique se fait désormais non pas par la circoncision, mais par l'appartenance au Christ. Saint Paul l'exprime clairement en ces termes : « Si vous êtes à Christ, vous êtes donc la postérité d'Abraham, héritiers selon la promesse » (v. 29). L'emploi du *si* (*ei*) affirmatif au début du verset traduit bien l'idée qu'ils sont des enfants d'Abraham de par leur appartenance historique et objective au Christ (être de Christ – *Christou*). Car, c'est lui le Christ qui est d'abord l'unique rejeton (*sperma*) d'Abraham, par conséquent l'unique héritier des promesses de Dieu. À présent, le fait de lui appartenir donne droit de participer à ces prérogatives. Ainsi, tous les baptisés dans le Christ deviennent à part entière des descendants d'Abraham et tous entreront dans la Terre promise (Gn 13, 15), la Jérusalem céleste (Bonnard, 1972, p. 79).

Désormais, nul ne peut réclamer une supériorité en vertu de son ethnie ou de sa religion, ni en fonction de sa classe sociale ou de son identité sexuelle. L'appartenance au Christ relègue dans le passé les pratiques païennes et les pratiques juives, elle met fin à la différence entre l'esclave et l'homme libre et la génération spirituelle rend caduque la différence entre homme et femme (Fricker, 2009, p. 7), puisque tous ils revêtent la même dignité. C'est une énorme transformation tant spirituelle qu'existentielle; existentielle, puisqu'elle touche à la fois l'éthos, donc le comportement, l'agir et la qualité de l'existence; spirituelle, car elle opère un changement profond dans la vision de l'homme et de sa relation à Dieu. Il fallait donc cette double transformation pour rendre possible la coexistence pacifique avec l'autre – le Juif, le Grec, l'homme et la femme.

Ainsi, après avoir été baptisé, le croyant se retrouve « dans le Christ » comme dans une tunique blanche, immaculée et resplendissante de beauté. Une fois pour toutes, il connaît une transformation au niveau de son être profond et de son identité spirituelle (Gourgues, 2013, p. 69). Transformé par la grâce, il a la capacité de transcender : les différences naturelles d'ordre sexuel (ni homme, ni femme) pour permettre une égalité différenciée; les différences ethnico-religieuses (ni juif, ni grec); enfin, les différences sociales instituées injustement entre les humains (ni esclave ni homme libre) en contradiction avec l'ordre naturel qui pose la liberté en toute personne créée à l'image et à la ressemblance de Dieu. Toutes ces différences étant transcendées, la rencontre, l'accueil mutuel et la communion fraternelle n'ont plus d'obstacle. Dès lors, les croyants peuvent former une communauté de foi et de vie, où tous sont unis dans la diversité, où chacun peut considérer l'autre comme son égal. Comment cette unité peut-elle s'étendre au-delà de la communauté chrétienne ?

#### **6.2.3.4. L'unité des baptisés dans la communauté**

En Ga 3, 28, Paul ne fait pas ses trois affirmations gratuitement; il ne s'agit pas d'une élucubration théologique désincarnée. Il veut régler un problème, celui de contrer « l'uniformité ritualiste exigeant que tous les chrétiens soient circoncis ». Son but est donc de restaurer l'unité entre les judéo- et pagano-chrétiens dans les églises en Galatie. Voilà pourquoi il place au-dessus de l'unité charnelle découlant de la circoncision l'unité en Christ qui découle du baptême (Bonnard, 1972, p. 78). Pour lui, la grâce vient au secours de la nature.

« Car vous tous êtes un en Jésus Christ » (28b). Cette unité qu'il préconise se situe-t-elle au niveau moral, ecclésiastique ou christologique ? Une unité morale voudrait dire que les croyants sont un dans l'amour qui les lie au Christ et les uns aux autres. Une unité ecclésiastique, ce serait de ne faire qu'un dans le corps du Christ, d'être l'Église une dans la diversité de ses membres. Et une unité christologique signifierait que tous ne forment qu'un avec Jésus-Christ en participant à sa vie, et ce, au sens de Ga 3, 16 : « Ce n'est plus moi qui vis, mais c'est le Christ qui vit en moi ». Bonnard pense que ces trois sens sont à envisager (*Ibid.*, p. 79).

L'argument théologique qui supporte cette conviction de foi n'est autre que celle-ci : tout baptisé accède à la filiation divine en Jésus-Christ. Avec la filiation divine la démonstration

paulinienne de la justification par la foi et le baptême atteint d'ailleurs son sommet au v. 26 (Royon, 2001, p. 149). Pour la première fois, Paul y parle de la filiation divine. Jusque-là, il est surtout question de fils d'Abraham (v. 7) et de fils adoptifs en parlant des croyants (*hyiothesia*, v.5b). La filiation divine des croyants intervient comme une promotion grâce à la libération apportée par la foi. Ainsi, ils passent du statut de fils adoptifs donné par la Loi (3, 23) à celui de fils de Dieu - *hyioi Theou*, 3,26 - (Gourgues, 2013, pp. 65-66).

Donc, étant donné leur unité avec Jésus-Christ ou encore parce qu'ils sont devenus des *alter Christi*, tous les baptisés méritent le même respect, le même traitement et les mêmes considérations dans l'Église comme dans la société. Est-ce que cette unité pourrait s'étendre à tous les humains ?

#### **6.2.3.5. L'unité de tous les humains**

Le Christ dépasse toutes les différences afin d'apporter son salut à tous les humains. En proclamant la fin des inimitiés inter-ethniques et interreligieuses (Juifs – Grecs), des inégalités sociales (esclave – homme libre) et celle de la division de l'homme et de la femme, saint Paul veut-il rejoindre l'humanité en chaque Galate ? Au-delà de cet être humain, enraciné dans une culture et membre d'une communauté, il s'adresse à l'être humain créé à l'image et à la ressemblance de Dieu (Gn 1, 27), qui est maintenant recréé dans l'image de Jésus-Christ (Col 3, 10). Il fait sauter toutes ces barrières qui les divisaient, pour les réunir non seulement sur le plan spirituel, mais aussi sur le plan matériel, c'est-à-dire dans le concret de la vie ordinaire. Ce faisant, « il semble que Paul veut s'adresser à l'homme en entier et jusque dans ses retranchements les plus intimes » (Fricker, 2009, p. 9).

De ce point de vue, le dépassement des différences affirmées par saint Paul en Ga 3, 28 ne concerne pas exclusivement les baptisés, même si l'on serait porté à dire le contraire étant donné le « *gar* » (car) qui exprime la causalité au début du v. 28b (Car tous vous êtes un en Jésus-Christ). Il semble qu'il y ait quelque chose de révolutionnaire dans l'affirmation de la fin de ces antagonismes qui divisent les croyants. Cet élément révolutionnaire concerne, à notre avis, la fin des distinctions d'origine religieuse ou ethnique, sociale ou sexuelle entre tous les baptisés, membres de l'Église (Gourgues, 2013, p. 75). Par extension, cette proclamation aplanit

les ségrégations et les inégalités entre tous les humains, chrétiens et non chrétiens. Car les baptisés, quelle que soit leur origine religieuse ou ethnique, culturelle ou sociale, sont avant tout des humains.

Comment se fait alors la connexion avec le Christ ? Partout où il y a une soif d'émancipation, de liberté, d'égalité des personnes humaines et de communion fraternelle, l'Esprit du Christ est à l'œuvre. Même si l'on n'y connaît pas Jésus-Christ, même si l'on n'a pas été baptisé, c'est en lui que cette soif sera comblée. Dans ce cas, pourrait-on envisager l'unité humaine dans le Christ sans être à lui ? Si l'on admet que le Christ est par essence le principe de toute unité, d'une unité qui nourrit la diversité, gage de la communion fraternelle qui, à son tour, alimente l'unité, alors cela s'avère envisageable. D'ailleurs, le concile Vatican II affirmait clairement l'unité du genre humain en s'inspirant de la théologie de la Création (LG, n° 1). Dans *Nostra Aetate*, il est affirmé que : « Tous les peuples forment, en effet, une seule communauté; ils ont une seule origine, puisque Dieu a fait habiter toute la race humaine sur la face de la terre; ils ont aussi une seule fin dernière, Dieu, dont la providence et les desseins de salut s'étendent à tous » (NA, n° 1).

Que ferait-on alors des différences inhérentes à la diversité ? Les différences en soi ne sont pas négatives : la Sainte Trinité en est la parfaite illustration. Ce sont celles qui servent à diviser et à avilir l'être humain en portant atteinte à sa dignité qu'il faut bannir. Ainsi, l'unité des baptisés avec le Christ qui implique la fin de leurs différences ethnico-religieuses, sociales et sexuelles pour donner une chance à leur unité fraternelle, pourrait aussi s'étendre à tous les humains dans leur diversité pour favoriser le vivre ensemble et la coexistence pacifique.

## Conclusion

Au terme, le baptême dans le Christ permet d'abolir certaines différences de type religieux, social et culturel, et de dépasser celles d'ordre identitaire et sexuel, pour rendre possible l'unité des croyants. Par ailleurs, grâce à la théologie de la justification par la foi, telle qu'adaptée aux réalités des Galates, tous les baptisés sont inscrits dans la filiation divine et dans la postérité d'Abraham (Gourgues, 2013, p. 75). De ce fait, le baptême démocratise l'accès au salut apporté par le Christ : pourvu qu'on ait la foi et qu'on ait été baptisé dans le Christ, on devient enfant de Dieu (Bonnard, 1972, p. 79). En outre, puisque la foi précède le baptême, des hommes et des femmes peuvent l'avoir et vivre comme des disciples du Christ sans avoir été plongés dans le bain baptismal. Ainsi, ils peuvent accéder également au salut christique et, de ce fait, ils ont aussi la grâce de transcender leurs différences pour constituer une communauté humaine exempte de toutes considérations sociales, culturelles et religieuses.

Néanmoins, sur le plan humain, certaines de ces différences ne sauraient être ni gommées ni supprimées par l'effet du baptême. À titre d'exemple, celles qui sont d'ordre identitaire et sexuel ne sont pas supprimées, mais radicalement relativisées (Royon, 2001, p. 149). Aussi, Jean-Paul écrivait dans *Redemptor Hominis* n° 5 : « Les différences de tout genre, et en premier lieu les différences religieuses du dessein de Dieu, se révèlent en effet comme appartenant à un autre ordre [...]. [Elles] doivent être dépassées dans le progrès vers la réalisation du grandiose dessein d'unité qui préside à la création ».

Ce dépassement rend possible l'impensable culturel que des hommes et des femmes puissent s'asseoir ensemble dans une même assemblée chrétienne et que des personnes de toutes langues, nations et cultures s'entendent pour prier ou célébrer ensemble leur foi. Car une fois devenus chrétiens, les humains sont appelés à dépasser leurs différences irréductibles dans le Christ afin de parvenir à une réelle communion fraternelle dans le respect de l'unicité de chacun. Ils sont aussi appelés à les transcender afin qu'ils aient la liberté souhaitée pour *inter-relationner*, dialoguer et coopérer avec des personnes différentes d'eux du fait de leurs convictions religieuses.

Certes, la grâce opérant dans les cœurs peut rendre possibles l'acceptation de certaines différences, la suppression d'autres et le dépassement des irréductibles. Cependant, elle n'exclut pas l'apprentissage. En effet, tout s'apprend, même comment se dépasser pour transcender les différences comme les positions les plus inflexibles. Il y a tout un cheminement en plusieurs étapes à suivre pour y parvenir. Ce processus est du domaine de l'éducation qui apprend aux jeunes à sortir d'eux-mêmes, à faire la décentration pour favoriser l'interaction, l'interrelation et la coexistence avec d'autres sans distinction de religion, de culture, de couleur et de genre.

En un mot, si l'union dans la différence avec le Christ rend capable d'effectuer ce dépassement, l'éducation est une manière sûre de développer cette capacité chez les jeunes et toutes les personnes de bonne volonté pour en arriver à une unité du genre humain. Comment réaliser cette éducation dans un contexte scolaire catholique ? À la lumière de la théologie du dépassement des différences, est-il nécessaire d'adopter une nouvelle manière d'évangéliser ? Le chapitre ci-après y apportera la réponse.

## **SEPTIÈME CHAPITRE**

### **7. Réélaboration : nouvelle manière d'évangéliser en contexte scolaire catholique**

#### **Introduction**

L'observation réalisée tant au Collège Bourget de Rigaud qu'au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou a confirmé la présence réelle de la diversité religieuse. En lien avec ce fait, les acteurs ont notamment indiqué entre autres difficultés : l'ignorance religieuse et l'indifférence religieuse chez les jeunes, la peine qu'ils ont à rassembler les jeunes catholiques pour célébrer la foi chrétienne, la fougue des prosélytes évangéliques. En outre, nous avons appris par leurs façons de faire et dans leurs archives : un besoin de repères au niveau pastoral pour la réalisation de l'évangélisation dans ce contexte pluraliste, une absence d'efforts en vue de l'œcuménisme et du dialogue interreligieux, car n'ayant pas de collaboration interreligieuse ni de prise en compte de l'interreligieux dans l'élaboration du projet éducatif, un relativisme théologique allant avec une tendance à l'accommodation religieuse et une velléité assimilationniste par rapport aux minorités religieuses.

Au regard de tout cela, dans ce chapitre nous voulons répondre à la question suivante : comment alors outiller théologiquement les acteurs de ces deux communautés éducatives afin qu'ils puissent y réaliser l'éducation chrétienne comme une mission évangélistrice dans ces deux institutions scolaires catholiques ? Nous posons comme point de départ la nécessité de connaître les implications de la mission évangélistrice dans un contexte de pluralisme religieux.

#### **7.1. Mission d'évangélisation ou de nouvelle évangélisation**

Comme nous l'avons déjà vu, « la mission de l'Église est donc d'évangéliser, c'est-à-dire d'annoncer à tous la bonne nouvelle du salut, d'engendrer par le baptême de nouvelles créatures dans le Christ et de les éduquer à vivre en fils de Dieu » (CEC, 1977, n° 7). L'école catholique est un lieu privilégié où se réalise cette mission reçue du Christ. En quoi consiste-t-elle

aujourd'hui dans un contexte de pluralisme religieux ? Comment se déploie cette mission dans le monde pluraliste actuel ?

### **7.1.1. De la mission à la mission d'évangélisation**

Le terme mission vient du latin *missio* qui signifie envoi. La théologie de la mission doit cette notion aux Jésuites qui furent les premiers à l'utiliser au XVI<sup>e</sup> siècle. Alors, la mission revêtait plusieurs significations, dont : l'envoi de messagers de l'Évangile dans un pays de ou un territoire donné, les activités entreprises dans le cadre missionnaire, l'espace géographique où se réalise l'action missionnaire, les œuvres ou les lieux d'insertion et la communauté des baptisées et intéressés par l'Évangile. Inspiré par la doctrine du dessein salvifique opéré par la Sainte Trinité, selon laquelle le Père envoie le Fils sauver l'humanité, puis le Père et le Fils font l'envoi du Saint-Esprit aux disciples du Christ, les théologiens ont utilisé le mot mission pour désigner la propagation de la foi, l'expansion du règne de Dieu, la conversion des peuples et la fondation de nouvelles Églises. Voilà ce qui amène David Bosch à affirmer que: « Le terme de mission implique quelqu'un qui envoie, ceux vers lesquels ce quelqu'un est envoyé, et une tâche à accomplir. Toute la terminologie présuppose que l'autorité revient à celui qui envoie. » (Bosch, 1995, pp. 11-12). Ainsi, Dieu envoie son Fils Jésus sauver l'humanité; Jésus-Christ envoie ses disciples prêcher le règne de Dieu est tout proche; après le Christ, l'Église envoie ses fidèles annoncer l'Évangile sous l'action de l'Esprit Saint.

Au fil du temps, les organisateurs de la mission ont fait un glissement sémantique vers les missions. Comment les distinguer ? Au singulier la notion de Mission renvoie à celle de Dieu qui consiste à révéler au monde la Bonne Nouvelle : *Dieu est le Dieu des humains*. Au pluriel, elle désigne la participation de l'Église à la mission divine. Alors, les missions sont les projets ou les formes particulières de participation de l'Église à la mission divine dans le temps et l'espace selon les besoins de l'humanité (Bosch, 1995, p. 22).

La mission a, depuis le concile Vatican II, perdu de sa superbe au profit de la notion d'évangélisation qui désigne le fait de proclamer l'Évangile du salut à tous ceux et celles qui ne croient pas encore au Christ. Dans une perspective œcuménique, elle « est la proclamation de l'Évangile, de la vie nouvelle en Christ, dans une pluralité de formes et de situations »



(Klauspeter, 2000, pp. 429-430). Dans les faits, l'évangélisation comme notion permet de déposer la lourde chape de conquête, de contrainte et de civilisation qui alourdissait la mission, tout en assumant les contenus, les dimensions et les procédures de celle-ci. De façon plus moderne, évangéliser consiste à « témoigner des actes de Dieu dans le passé, le présent et l'avenir; créer une réalité en tant qu'espace historique dans lequel se déroule la délivrance de l'homme; harmoniser la parole et l'action dans l'exercice de la responsabilité humaine, l'Église étant une "incarnation" de l'Évangile » (*Ibid.*, p. 430).

On parle aussi de mission d'évangélisation pour désigner l'action de diffuser l'Évangile et la réponse que la Parole annoncée et reçue suscite chez les personnes qui l'ont entendue. En effet, cette annonce invite les gens à la repentance, à la conversion, à l'intégration de l'Église, la famille de Dieu, et à mener leur vie sous la conduite de l'Esprit Saint. Et, depuis lors, l'Église a repris conscience de sa nature missionnaire, donc qu'elle est mission, qu'évangéliser est sa vocation propre et son identité (EN, n° 14), elle s'y adonne non seulement auprès des ignorants du Christ, mais aussi auprès des déchristianisés vivant dans les pays sécularisés ou en voie de le devenir. De plus, à l'instar du Christ qui annonçait le Règne de Dieu, elle se fait la servante du Royaume (*Ibid.*, n° 6).

#### **7.1.1.1. Fondement théologique de la mission**

Le fondement théologique de la mission se trouve dans le dessein de salut du Père réalisé en Jésus Christ, son Fils unique, sous l'action de l'Esprit Saint. En effet, dans son amour infini, le Père a appelé gracieusement l'humanité à partager avec lui sa vie et sa gloire en devenant ses enfants (AG, n° 2). Ce dessein universel de Dieu pour le salut du genre humain s'est réalisé à travers son fils unique Jésus qu'il a envoyé dans le monde comme le véritable médiateur entre lui et les humains (AG, n° 3). Afin de poursuivre son œuvre de salut dans les cœurs et les âmes des personnes vivant sur toute la terre, le Christ ressuscité a envoyé d'auprès du Père l'Esprit Saint sur ses Apôtres et disciples réunis en Église. Agissant en eux et à travers eux, depuis le jour de la Pentecôte, il inspire leur prédication, guide leurs pas et les accompagne selon les nécessités de l'heure (AG, n° 4). Le même Jésus-Christ a confié à l'Église, assemblée autour de lui, la mission d'aller partout proclamer la Bonne Nouvelle et de faire des disciples en les baptisant au nom du Père et du Fils et du Saint-Esprit (Mt 28, 19s. ; Mc 16, 15s.). En fidélité à

cet ordre, l'Église mue par l'Esprit Saint et animée par la charité, continue la mission christique par le témoignage, la prédication, les sacrements et par d'autres moyens de grâce afin d'amener tous les humains à la foi, à la liberté, à la paix et à la participation plénière au mystère du Christ. Ainsi, marchant dans les pas de Celui qui l'a envoyé, elle continue, à travers chacun des baptisés, d'annoncer l'Évangile sous la mouvance de l'Esprit-Saint (AG, n° 5), selon le dessein de Dieu le Père.

#### **7.1.1.2. Finalités de la mission**

La mission a comme raison d'être théologique la conversion personnelle ou l'engagement d'adhérer à la personne de Jésus-Christ pour être sauvé, l'instauration du règne de Dieu dans la réalité présente et dans le futur (l'élément eschatologique), l'implantation d'Église ou de constitution de communautés de baptisés sans identifier l'Église et Royaume de Dieu, la réalisation de la personne humaine dans une société plus juste et plus fraternelle sans assimiler le règne de Dieu à cette société (Bosch, 1995, p. 16), car « le règne de Dieu est plus que le progrès humain sur le plan terrestre » (*Ibid.*, p. 22).

#### **7.1.1.3. Déploiement de la mission**

Sans vouloir retracer toute l'histoire de la mission de la Palestine jusqu'aux extrémités de la terre, il nous paraît important de relever quelques grandes lignes de son déploiement dans le temps et l'espace, depuis les premiers siècles jusqu'à nos jours, afin de rappeler les changements paradigmatiques opérés au cours de l'évolution de la mission chrétienne et situer les déplacements à faire en vue de la poursuite de l'évangélisation dans un contexte scolaire marqué par le pluralisme religieux.

##### *La mission au temps apostolique*

D'abord au temps apostolique, pour annoncer l'Évangile du règne de Dieu, l'Église a dû compter sur les hérauts infatigables de l'Évangile comme les Apôtres et sur le témoignage des chrétiens. Les Actes des Apôtres 1 à 15 montrent comment Pierre, le premier chef de l'Église, annonçait le kérygme sous l'action de l'Esprit Saint : Jésus qui était mort, Dieu l'a ressuscité; nous en sommes témoins (Ac 2, 22-24. 31-32). Il le fait à Jérusalem et dans tout le bassin de la Méditerranée. Il annonce l'Évangile principalement auprès des Juifs et, sous l'inspiration du

Seigneur, il l'ouvre aussi aux Gentils; le centurion Corneille et sa famille en furent les premiers bénéficiaires (Ac 10, 1- 44). Pendant le cycle de Pierre, d'autres disciples et apôtres sont aussi à pied d'œuvre sous la mouvance de l'Esprit-Saint. Parmi les Apôtres, on voit Philippe en Samarie (Ac 8), Jacques à Jérusalem. Du côté des disciples, on a Étienne qui en paie le prix de sa vie à Jérusalem, toute la tradition chrétienne le considère comme le protomartyr (Ac 7, 58-60), Ananie, celui qui ouvrit les yeux de Saul et le baptisa, à Damas (Ac 9,18), Barnabé à Antioche où les disciples de Jésus-Christ reçurent le nom de chrétiens (Ac 11, 21-26) et il accompagnera Paul à Antioche et ailleurs (Ac 13, 1-14, 28). Jusqu'à leur séparation (Ac 15, 35), les deux auront parcouru ensemble une bonne partie du bassin de la Méditerranée pour annoncer la Bonne Nouvelle, édifier des communautés et fortifier les premiers chrétiens dans la foi.

La deuxième partie du livre des Actes, appelé aussi le cycle de Paul, présente l'activité missionnaire de ce dernier (Ac 16, 1 - 28, 31). De façon infatigable, à pied ou par bateau, accompagné de Silas, il proclama l'Évangile de Jésus-Christ d'abord aux Juifs, ensuite aux païens (Grecs et Romains) qui s'y sont ouverts à Thessalonique (Ac 17, 1-14), chez les Colossiens, les Galates (Ac 16, 6), les Philippiens (Ac 16, 9-40), à Athènes (Ac 17, 16-34), à Corinthe (Ac 18, 1-18), à Éphèse (Ac 18, 19-21; 19, 1-10), à Rome (Ac 28, 14-31), auprès de Tite, de Timothée et de Philémon, sans oublier ses passages ailleurs. Dans toutes ces villes et contrées, Paul a multiplié les rencontres, proclamé que Jésus est le Messie attendu, suscité de nouveaux disciples au Christ et fondé des communautés chrétiennes qu'il continuera à alimenter dans la foi à travers ses écrits. Le Seigneur Jésus accompagnait ses paroles de miracles et de prodiges peu banals (Ac 19, 11-20).

Il convient de noter qu'au cours de cette période, comme le fait remarquer Dumais, « l'évangélisation première ne consiste pas en un enseignement doctrinal ou moral. La foi chrétienne n'est pas d'abord l'adhésion à un contenu doctrinal ou à des valeurs morales. La foi chrétienne, c'est essentiellement Quelqu'un avec qui on entre en relation et par qui on se laisse transformer » (Dumais, 2000, p. 21).

#### *Stratégie missionnaire de Paul*

En accomplissant la mission, Paul emploie une « stratégie missionnaire » qui le distingue des prédicateurs itinérants qui parcouraient les villes et villages de la Palestine, les

« prophètes », dont les chrétiens juifs de langue grecque qui ont entrepris leur annonce auprès des non-juifs à Jérusalem, à Antioche, etc., et les chrétiens « judaïsants » qui avaient pris la liberté d'aller rectifier l'Évangile annoncé dans certaines communautés chrétiennes, comme chez les Galates et les Corinthiens (2 Co).

La stratégie paulienne consistait à se rendre avec un compagnon (Barnabé, Silas, Sylvain, Timothée) dans un centre urbain important qui pourra servir de point de rayonnement pour y annoncer l'Évangile; il y reste pendant quelque temps pour constituer une communauté, mettre en place une structure et former un leader capable d'en assurer l'animation, avec qui il continuera de correspondre. En arrivant dans cet endroit choisi sous la mouvance de l'Esprit, il prend attache avec un ou des notables, des hommes et des femmes, qui pourront se rallier d'autres personnes influentes ou crédibles (Priscille, Justus, Aquilas, Tite). Jusqu'à son départ, il s'installait chez eux, parfois après insistance de leur part (Bosch, 1995, pp. 171-175). Un autre élément particulier de sa stratégie missionnaire est qu'il fondait son activité d'évangélisation sur « une approche positive de la religiosité des Grecs » ou des nations (Dupuis, 1997, p. 82). Son expérience devant l'Aréopage d'Athènes est là pour le rappeler; il y déclare, en effet, la proximité de Dieu de tous les peuples : « [Il] n'est pas loin de chacun de nous » (Ac 17, 27).

Selon toute vraisemblance, cette stratégie s'inscrit pleinement dans la ligne du modèle de Jésus-Christ : Jésus appela ses disciples, puis il les envoya deux à deux annoncer la Bonne Nouvelle dans les villages et les villes où il devait se rendre. Il leur enjoignait de rester dans la maison qui leur offrait l'hospitalité et de manger ce qu'on voudra bien les servir. À partir de cette maison, ils devaient proclamer que le règne de Dieu est tout proche (Mt 10, 1-14; Mc 6, 7-13; Lc 10, 1-9).

Par ailleurs, Paul se distingue aussi des autres prédicateurs par sa vision missionnaire, une vision universelle, œcuménique (Bosch, 1995, p. 173), car il a la préoccupation d'annoncer l'Évangile d'abord aux Juifs, ensuite aux Gentils, les Grecs comme les Romains et à tous les peuples. C'est sans doute ce qui l'a amené à prendre la route de l'Espagne pour y apporter la Bonne Nouvelle (Rm 15, 19). Sa vision dépasse ainsi celle de Matthieu qui réserve la proclamation du Règne de Dieu aux Juifs et aux brebis perdues de la maison d'Israël (Mt 10, 6). En revanche, elle rejoint celle de Marc et Luc qui n'ont pas retenu la restriction par rapport aux

destinataires de l'Évangile. Paul entend la mission comme « l'annonce de la seigneurie de Christ sur tout ce qui existe et l'invitation à s'y soumettre. Par sa prédication, il cherche à susciter la confession : "Jésus est Seigneur" » (Rm 10, 9; 1 Co 12, 3; Phil 2, 11).

Au sens de Paul, la personne qui fait cette profession de foi change de statut (Bosch, 1995, p. 197). Car toute personne qui accueille le Christ Jésus dans sa vie s'inscrit librement dans une dynamique de rupture et de continuité. Selon Dupuis, « la discontinuité met l'accent sur la nouveauté radicale du Christ et de sa Résurrection et voit, par contraste, le monde ancien comme ténèbres et péché. C'est le point de vue de Rm 1 » (Dupuis, 1997, p. 82). Donc, un passage s'est opéré : le baptisé est devenu une nouvelle créature; il s'est dépouillé du vieil homme pour revêtir l'homme nouveau (2 Co 5, 17). D'autre part, « la continuité, au contraire, souligne l'homogénéité du salut qui se déroule conformément au plan de Dieu. C'est le point de vue en Ac 17 qui, en ce qui concerne la religion des païens, présente un monde grec en attente du Dieu inconnu, et préparé par les théologiens-poètes à le rencontrer » (*Idem*). Cette religion a servi de pierre d'attente, elle a préservé les semences du Verbe en attendant l'avènement de l'Évangile du salut proclamé par Jésus-Christ. Paul n'hésite pas à l'exprimer de la manière suivante : « Ou bien Dieu serait-il seulement le Dieu des Juifs ? Ne l'est-il pas aussi des païens ? Oui, il l'est aussi des païens; puisqu'il n'y a qu'un seul Dieu, qui justifie le circoncis grâce à la foi, et par la foi les incirconcis » (Rm 3, 29-30).

La proclamation de l'Évangile auprès des païens tant par Pierre que par Paul signifie une prise de conscience que le Royaume de Dieu leur est également accessible aussi bien dans l'immédiat (historique) que dans le futur (eschatologique). Ce changement de perspective marqua un tournant majeur dans leurs attitudes missionnaires et guidera celles des futurs messagers de la Bonne Nouvelle. Ils ont admis l'entrée des Gentils dans le Royaume, car ayant compris qu'elle était le fruit de « la suprême manifestation de l'amour gratuit de Dieu » (Dupuis, 1997, p. 78). Chez le centurion Corneille, Pierre n'avait pas fini de parler que l'Esprit Saint s'était déjà emparé d'eux. Dans sa théologie du Logos-Sagesse, saint Jean souligne également combien l'engagement universel et continu de Dieu dans l'histoire de l'humanité résulte de son automanifestation universelle à l'humanité située géographiquement et culturellement (*Ibid.*, p. 84). En un mot, l'approche positive de la religiosité des païens découle de l'amour salvifique de

Dieu exprimé en Jésus-Christ sous l'action de l'Esprit Saint qui inspire le bien, le vrai, le beau et le sens du sacré chez tous les êtres humains.

Enfin, il convient de remarquer que, pendant le temps apostolique, les hérauts de l'Évangile misent non seulement sur l'annonce explicite du nom de Jésus, mais aussi sur le témoignage de vie inspiré de l'Esprit Saint (Dumais, 2000, pp. 28-29). L'Église se comprend alors comme l'Envoyée, qui a la double responsabilité d'annoncer la Bonne Nouvelle à toute la création pour que ceux qui croient en Jésus soient sauvés (Mc 16, 15-20) et celle d'être la cheville ouvrière de la construction du Royaume de Dieu (Mt 10, 7). Elle accomplit cette mission avec la conviction que le Seigneur l'y accompagne à travers les guérisons, la chasse aux esprits impurs, la libération des prisonniers, bref à travers l'amélioration des conditions de vie des hommes et des femmes de son temps (Mt 10, 28; Mc 16, 20). La proclamation de l'Évangile et le témoignage des chrétiens permirent de nouvelles conversions et l'expansion rapide du christianisme (Dumais, 2000, p. 46).

### **7.1.2. Le développement de la mission à partir de Rome**

À la suite des Apôtres et de Paul, d'autres messagers ont pris le relais pour annoncer l'Évangile jusqu'aux extrémités du monde. Ils vont notamment profiter de la liberté religieuse proclamée par Constantin et Licinius, lors de la signature de leur accord de paix à Milan en février de l'an 313 apr. J.-C. Plus connu sous le nom de l'Édit de Milan, à tort d'ailleurs, ce traité mit un terme à près de trois siècles de persécutions acharnées contre les chrétiens, rétablit ceux-ci dans leurs droits et prépara en même temps l'Empire romain à adopter le christianisme comme sa religion officielle en 380, une décision qui fut suivie de l'interdiction officielle du paganisme en 392 sous le règne de Théodose. D'une certaine façon, la conversion de Constantin suivie de son baptême sur son lit de mort en 337 signifiait déjà l'adoption officielle du christianisme comme religion d'État (Christophe, 2000, p. 84). Mieux qu'un simple calcul politique, ces décisions majeures de l'histoire du christianisme furent entre autres les résultats de l'exemplarité chrétienne et de l'influence socio-culturelle des chrétiens de la classe aisée et intellectuelle qui occupèrent des fonctions importantes dans la société et dans l'administration

romaines. Par leur vie et leur culture, ils ont amené les politiques à rechercher leur salut dans le Christ Jésus, pour éviter l'effritement de l'Empire romain (Bosch, 1995, pp. 259-260).

Ensuite, l'installation du siège de l'Église à Rome favorisa la proclamation de la Bonne Nouvelle le plus loin possible en Asie, en Europe et en Afrique. Dans cette dynamique, le baptême de Clovis, le roi des Francs, célébré le 25 décembre 498 par Mgr Rémi, évêque de Reims, fit de la France la fille aînée de l'Église sur le vieux continent, quoique sa voisine, l'Espagne, avait déjà entendu l'Évangile dès le II<sup>e</sup> siècle (Christophe, 2000, p. 172). Signalons que du II<sup>e</sup> au VI<sup>e</sup> siècle la mission s'accomplissait parallèlement en Asie non romaine grâce à la ferveur des chrétiens orientaux. Ils ont proclamé l'Évangile sans le soutien de l'Église officielle en Égypte, en Inde, en Irak, en Perse (Iran) et même en Chine. Ce qui a donné les formes liturgiques propres aux cultures de ces territoires que l'on connaît sous l'appellation de copte, syriaque, maronite, arménienne, éthiopienne, indienne ou même chinoise. Les Églises implantées par les nestoriens dans la plupart de ces pays d'Orient et de l'Extrême-Orient n'ont malheureusement pas survécu à l'Islam et au Bouddhisme. Elles y furent totalement éliminées au XIV<sup>e</sup> siècle (Bosch, 1995, pp. 272-274).

Le développement des monastères en Occident contribuera beaucoup à l'expansion du christianisme en Europe. En principe, les moines sont coupés du monde, mais au Moyen-Âge ils ont été considérés comme les agents de la mission du fait que les gens, particulièrement les paysans, les tenaient en haute estime. Leur choix de tout quitter pour suivre le Christ dans la prière et la pauvreté constituait à leurs yeux une forme de martyre pour le Christ, c'est le martyre blanc, vu que la paix constantinienne avait mis un terme au martyre rouge (don de sa vie à cause de sa foi en Jésus-Christ). Par la cohérence de leur vie de prière intense et de dur labeur, par leur culture et éducation, par leur foi et leur résilience, ces ascètes inspiraient à leur entourage le martyre vert (la contrition pénitentielle). Leur sagesse et leurs expériences de Dieu attiraient du monde de partout. Avec le temps, ils devinrent des moines missionnaires qui se déplaçaient de monastère en monastère pour aller prêcher la Bonne Nouvelle. Ils affectionnaient même les déplacements, les considérant comme une forme d'ascèse pour leur propre purification. Forts de leurs expériences, ils initièrent le pèlerinage, l'itinérance, comme moyen de pousser à l'extrême le renoncement à tout et à soi. Cette activité spirituelle leur servait en même temps de

prétexte pour réaliser la mission (Christophe, 2000, pp. 170-171). Ainsi, saint Colomban (543-615) et les moines irlandais ont évangélisé de la côte Ouest de l'Irlande jusqu'en Russie en passant par l'Europe continentale (Bosch, 1995, pp. 309-313).

Outre les moines irlandais, les Bénédictins, en dignes héritiers de saint Benoît (480-547), mus par leur leitmotiv U.I.O.G.D. : *Ut in omnibus glorificetur Deus* (Que toute chose contribue à la gloire de Dieu), firent de leur monastère de véritable « école au service du Seigneur » dont l'influence s'étendra sur l'Europe pendant près de six siècles (Bosch, 1995, p. 613). En 596, celui qui deviendra saint Augustin de Canterbury, à la demande du pape Grégoire 1<sup>er</sup> le Grand, prit la tête d'une quarantaine de moines bénédictins pour aller rechristianiser l'Angleterre des Saxons sous le règne du roi Ethelbert. À sa mort en 604, on pouvait déjà compter dans ce pays plus de dix mille chrétiens catholiques (Benoît, 2018). En 723, le bénédictin Winfrid, surnommé Boniface par le pape Grégoire II, reçut de ce dernier la mission d'assurer l'évangélisation de l'Allemagne (Christophe, 2000, p. 234). « L'exemple de Boniface fut suivi par d'autres missionnaires anglo-saxons qui agirent explicitement en tant qu'émissaires du pape. Leur devoir était d'incorporer les nouveaux convertis dans l'Église, seule garante du salut » (Bosch, 1995, p. 215). Un peu plus tard, les deux frères Cyrille et Méthode évangéliseront les pays slaves entre 860 et 885.

Après la longue pause imposée par les croisades, la dynamique de l'évangélisation se relancera avec l'avènement des ordres mendiants, dont les Franciscains siècle et les Dominicains (l'ordre des frères prêcheurs) au XIII<sup>e</sup> siècle. Ils contribueront grandement à la mission par la prédication itinérante de l'Évangile dans les campagnes et les endroits reculés sur le continent européen. Ces ordres apporteront aussi beaucoup à la formation philosophique et théologique des prédicateurs. Ils se retrouveront en première ligne dans toute entreprise d'évangélisation tant sur le continent européen que sur d'autres cieux, comme en Amérique à partir du XVI<sup>e</sup> siècle. L'histoire se souvient encore du dévouement exemplaire des missionnaires tels que Antoine de Montesinos et Bartolomé de Las Casas qui avaient milité en faveur de la conquête spirituelle des Indiens d'Amérique aux antipodes de la Conquête militaire espagnole et qui avaient défendu les droits de ces habitants contre la brutalité des *conquistadores* espagnols (Bosch, 1995, p.



316). Las Casas opposait à la brutalité espagnole la douceur et la persuasion. Ce qu'il expliquait ainsi :

La divine Providence a établi, de par le monde entier et pour la suite des temps, une seule façon d'enseigner aux hommes la véritable religion : à savoir la persuasion de l'entendement au moyen d'arguments raisonnables, une suave pression, ou motion, de la volonté. Indubitablement cette façon d'agir doit s'appliquer envers les hommes du monde entier, sans aucune distinction de sectes, d'erreurs ou de corruption de mœurs (Las Casas, 1990, p. 19).

Malheureusement, c'est le même Bartolomé de Las Casas qui avait suggéré aux colons espagnols la mauvaise idée d'aller chercher les Noirs d'Afrique pour remplacer les Indiens dans les champs et les mines. Ces missionnaires seront rejoints dans le vaste champ de la mission par les Jésuites, membres de la Compagnie de Jésus fondée en 1541 à Rome par Ignace de Loyola.

### **7.1.3. L'évangélisation en Afrique**

En Afrique, l'évangélisation a débuté dès le premier siècle, particulièrement en Égypte par l'évangéliste Marc, et des communautés chrétiennes sont fondées en Afrique du Nord dès le II<sup>e</sup> siècle, particulièrement en Lybie, en Tunisie et en Algérie. En sont issus d'éminents théologiens comme Origène, Clément, Athanase et Cyrille d'Alexandrie, Augustin d'Hippone, Cyprien et Tertullien de Carthage. La naissance du monachisme chrétien en Égypte avec Antoine et Pacôme au IV<sup>e</sup> siècle favorisera l'expansion du christianisme en Nubie et en Éthiopie au V<sup>e</sup> siècle. Cette expansion sera freinée, pendant un certain temps, par l'avènement de l'Islam au VII<sup>e</sup> siècle.

Dans une seconde phase, entre le XV<sup>e</sup> et le XVI<sup>e</sup> siècle, des missionnaires portugais entreprendront l'évangélisation de plusieurs pays se trouvant sur la côte africaine (Cap-Vert, Sao Tome, Principe, Angola). Au cours de la même période, d'autres missionnaires occidentaux annonceront l'Évangile au Congo, au Dahomey (Bénin), à Madagascar et au Mozambique.

Lors de la troisième phase, la Bonne Nouvelle sera proclamée aux peuples vivant dans les territoires situés au Sud du Sahara. En effet, le XIX<sup>e</sup> siècle aura été l'une des périodes des plus favorables au développement de la mission en Afrique noire à cause de la colonisation favorisée

par la conférence de Berlin (du 15 novembre 1884 au 26 février 1885) où les puissances européennes ont partagé les territoires de l'Afrique subsaharienne de façon inégale et arbitraire entre l'Angleterre, la France, l'Allemagne et la Belgique. Les conquêtes et les occupations des pays qui ont suivi ce partage occasionnèrent, comme ce fut le cas au XV<sup>e</sup> siècle en Amérique, la rencontre de chrétiens occidentaux avec des peuples africains et l'accomplissement de l'évangélisation dans des contrées africaines jusque-là inconnues des Européens (Wrogemann, 2018, pp. 18-19). Ainsi, la côte de la Guinée accueillit dès 1843 les membres de la congrégation du Saint-Cœur de Marie fraîchement fondée par le Père Libermann en 1841. Fusionnée en 1848 avec la Société du Saint-Esprit pour former la Congrégation des Pères du Saint-Esprit (Spiritains), elle enverra ses membres au Gabon, au Sénégal, puis au Congo. Ensuite, de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, les pays subsahariens connaîtront les activités missionnaires des Missions Africaines de Lyon, congrégation fondée en 1858 par Mgr de Brésillac, et des Missionnaires d'Afrique (Pères Blancs et Sœurs Blanches), société fondée en 1868 par le Cardinal Charles Lavigerie, ainsi que par de nombreuses religieuses dans toute l'Afrique subsaharienne (Laverdière, 1987, p. 57).

Ces congrégations poursuivent toutes un but commun : « l'évangélisation des plus pauvres, des plus abandonnés, spécialement des gens de race noire » (Laverdière, 1987, p. 60). Les missionnaires, notamment les ouvriers de la première heure, y mettront tout leur cœur. Certains y laisseront même leur vie; ils y mourront soit à cause de la maladie occasionnée par les dures conditions climatiques, soit à cause des persécutions. Cette période a connu également la reconnaissance des premiers saints africains - les Martyrs de l'Ouganda (saint Charles Lwanga et ses 21 compagnons), ainsi que la mise en place des préfectures, des vicariats apostoliques et des premières institutions de l'Église africaine telles que : les églises, les écoles, les petits séminaires (premières écoles secondaires), les grands séminaires (premières écoles supérieures), les dispensaires et les hôpitaux. Au Burkina Faso, par exemple, les premiers Missionnaires d'Afrique sont arrivés en 1900 au lendemain de l'incursion des colonisateurs en 1898. Ils y ont réalisé la mission tantôt avec le concours de ces derniers, tantôt en les affrontant (Tiendrebeogo, 2008, p. 16). Ils ont été suivis par les premiers missionnaires protestants qui ont posé leurs valises sur le territoire burkinabè en 1921 (Laurent, 1999, p. 75).

Au but de l'évangélisation de la race noire se joindra très tôt celui de la civilisation des Nègres. Cette civilisation, pensait-on, devait favoriser une christianisation véritable de l'Afrique en se basant sur la civilisation occidentale (Laverdière, 1987, p. 61). De fait, elle signifiait davantage l'eupéanisation des Africains, même si elle visait « la suppression de l'anthropophagie, de l'esclavage, de la polygamie, de ces mœurs détestables qui font la honte de l'humanité » (Laverdière, 1987, p. 73) pour que soient possibles la vie en société et le travail, mère de tout bien-être, ainsi que la naissance de nouveaux élus du Ciel. Les conséquences néfastes de cette entreprise civilisatrice ne se sont pas fait attendre. Car l'association d'évangélisation et de civilisation entraînera des dommages indiscutables en termes de dépossession culturelle et d'appauvrissement mental des futurs chrétiens, de mépris des croyances et pratiques religieuses africaines (*Ibid.*, p. 75), d'intolérance religieuse exprimée par la volonté de contrer l'Islam (*Ibid.*, p. 76) et de combattre le protestantisme (*Ibid.*, p. 78), de confusion de la mission et de la colonisation (*Ibid.*, p. 80) entraînant des contre-témoignages de la part des faiseurs de bons chrétiens et de peuples civilisés.

L'acculturation adossée à l'entreprise de la colonisation aura de préférence produit des effets contraires empêchant ainsi l'évangélisation d'atteindre son but principal : le salut de l'Africain enraciné dans sa culture. Toutefois, en dépit des ratés à cause de certains missionnaires inexpérimentés, bourrés de préjugés et de racisme, oubliant de se faire tout à tous, qui se considéraient comme des agents de la colonisation et donc complices de ses méfaits, l'Évangile put quand même toucher des cœurs émerveillés par le témoignage d'évangélistes dévoués et infatigables. Ces témoins qui n'ont jamais cédé à la tentation de la violence et de l'asservissement des personnes noires se sont illustrés comme défenseurs d'opprimés, libérateurs d'esclaves, éducateurs patients et bienveillants, pasteurs intrépides qui veillaient tant au bien-être spirituel de leurs brebis qu'à l'amélioration de leurs conditions matérielles.

Dans cette perspective, ces missionnaires et pasteurs tiennent des fermes agricoles, ouvrent des briqueteries et construisent des édifices pour la mission, bâtissent des écoles et administrent les soins de santé. Par-dessus tout, ils assurent le service catéchétique et animent les temps de prière qui rythmaient leur quotidien. Dans ces contextes teintés de méfiance réciproque, de racisme, de mépris culturel et de pauvreté, même le critique finit par admettre

que : « Plusieurs missionnaires donnent l'exemple d'une vie de foi et d'humilité, marquée par la prière et la mortification. D'ailleurs les populations indigènes gardent un souvenir vivace et une profonde vénération de ces saints hommes de Dieu » (Laverdière, 1987, pp. 92-101).

### **7.1.3.1. Approches pastorales des missionnaires en terre africaine**

Pour évangéliser les Africains, les missionnaires adoptent une méthode pastorale comportant des stratégies d'appivoisement et des stratégies d'évangélisation. Afin d'appivoiser les destinataires de leur mission, ils s'adonnèrent très tôt à l'étude de leur langue, des mœurs et des croyances, ils misèrent sur la magnificence des cultes, ils offrirent des présents aux chefs et firent des dons à leur entourage et ils pardonnèrent au lieu de se venger des mauvais traitements subis de leurs hôtes.

Afin d'évangéliser à proprement parler, ils visaient d'abord la conversion et le baptême des chefs qui étaient le plus souvent suivis par leurs familles, leurs conseillers et tous leurs sujets. Ensuite, ils allèrent vers les autres familles des villages les plus peuplés puis vers celles qui se trouvaient dans la brousse. Ils construisaient en retrait des villages destinés aux convertis afin de les séparer de leurs traditions et des leurs qui ne s'étaient pas encore convertis. Malheureusement ces villages de saints n'attiraient pas forcément d'autres repentis, car les gens d'alors estimèrent beaucoup les liens familiaux et claniques, ce par quoi ils existaient et étaient reconnus comme des personnes humaines. Alors, cette stratégie n'eut que de piètres résultats.

N'ayant pas obtenu le succès escompté auprès des adultes, les missionnaires mirent l'accent sur la scolarisation des enfants et en profitèrent pour en faire de petits chrétiens en espérant toucher par eux par leurs parents. Pour que les gens ne disent pas que le christianisme est la religion des enfants, ils entreprirent la formation des adultes au travail pendant le catéchuménat qui durait quatre ans. Ils prêchaient aussi par l'exemple en allant travailler sur leurs fermes ou dans les ateliers. Devant le constat de l'inefficacité de leurs efforts pour amener les Noirs au Christ, ils finirent par former des catéchistes, puis des prêtres indigènes pour assurer l'évangélisation. Demeurés méfiants vis-à-vis des prêtres noirs, ils continuaient à les encadrer comme des enfants, car ils n'étaient pas convaincus qu'ils étaient vraiment dignes d'accéder à

l'idéal sacerdotal. Pendant longtemps d'ailleurs, ils ne leur confiaient que des tâches subalternes (Laverdière, 1987, pp. 102-116).

En outre, dans certains pays d'Afrique, où l'esclavage existait encore, certains missionnaires rachetaient les esclaves qu'ils incorporaient dans la communauté chrétienne. Si certains le faisaient en application de l'Évangile, donc pour témoigner de Jésus-Christ le Libérateur des captifs et des esclaves, d'autres étaient plutôt convaincus de le faire afin de sauver les Noirs de la malédiction de Cham, selon une fausse interprétation, sans doute, de Gn 9, 18. 22-27.

Les fils de Noé qui sortirent de l'arche étaient Sem, Cham et Japhet; Cham est le père de Canaan. Cham, père de Canaan, vit la nudité de son père et avertit ses deux frères au-dehors. Mais Sem et Japhet prirent le manteau, le mirent tous deux sur leur épaule et, marchant à reculons, couvrirent la nudité de leur père; leurs visages étaient tournés en arrière et ils ne virent pas la nudité de leur père. Lorsque Noé se réveilla de son ivresse, il apprit ce que lui avait fait son fils le plus jeune. Et il dit : Maudit soit Canaan ! Qu'il soit pour ses frères le dernier des esclaves ! Il dit aussi : Béni soit Yahvé, le Dieu de Sem, et que Canaan soit son esclave ! Que Dieu mette Japhet au large, qu'il habite dans les tentes de Sem, et que Canaan soit son esclave !

À première vue, ce texte ne mentionne nulle part les Noirs. Quel lien avec eux et Canaan, maudit par Noé ? Par quel truchement les esclavagistes parvenaient-ils à identifier les fils de Cham aux peuples noirs ? En Hébreu, le nom Cham signifie chaud, brouillant. Il serait l'ancêtre de plusieurs peuples du Sud dont certaines tribus arabes, les Cananéens, les Égyptiens et d'autres Africains. On serait arrivé à lui reconnaître cette paternité en attribuant à chacun de ses quatre fils un territoire et ses peuples : Kush (Nubie), Miçrayim (Égypte, Ps 78, 51; 105, 23. 27; 106, 21-22), Put (Lybie) et Canaan (Canaan).

Comme on peut le voir, la liste des fils de Cham (Gn 10, 6-20) s'est établie non pas sur des motifs ethniques, mais sur des raisons géographiques et historiques (Centre Informatique et Bible; Abbaye Maredsous, 1987, p. 258b). Donc, d'un point de vue biblique, c'est à tort qu'on considère les peuples noirs comme des descendants de Cham, héritiers de la malédiction de Canaan (Olivier de la Brosse; Antonin-Marie Henry; Phillipe Rouillard, 1992, p. 138b). Cette considération serait une réduction théologique fondée sur une interprétation opportuniste de cette malédiction, selon laquelle Dieu condamna les Noirs à être esclaves des fils de Japhet,

ancêtre des Euro-Américains, et de Sem, ancêtre des Juifs et Arabes (Bimwenyi-Kweshi, 1981, p. 104). D'un point de vue historique, ce mythe n'a pas de fondement non plus. Toutefois, les marchands d'esclaves, comme les négriers, en firent largement usage afin de justifier leur inhumanité. Il est à déplorer que les esclavagistes les aient suivis dans ce gouffre (Nonone, 2016, p. 59). En un mot, cette malédiction fut appliquée aux Noirs africains à des fins socioéconomiques par ces commerçants et capitalistes. Du fait de la couleur noire de leur peau, il leur était plus difficile de passer inaperçu dans un contexte dominé par des Blancs.

Ce fut une forfaiture ignominieuse devant laquelle tout être habité par un haut degré d'humanité ne saurait rester indifférent. Voilà pourquoi les missionnaires, hérauts de l'Évangile de la libération des captifs (Lc 4,18), étaient convaincus de la nécessité du baptême pour libérer les Noirs que les esclavagistes avaient considérés comme des condamnés à la servitude toute leur existence. À leurs yeux, le baptême constituait le remède pouvant les purifier de cette malédiction qui causait leur dégradation ontologique, comme il purifie tout être humain du péché originel (Laverdière, 1987, pp. 118-119). En les baptisant, ils les rétablissaient dans leur dignité humaine et celle des bénis de Dieu. Sur le plan pratique, le rachat et le baptême des esclaves, dans bien des cas, garantissaient aux missionnaires leurs premiers fidèles et collaborateurs pour la suite de la mission. Tel fut, d'ailleurs, la pratique dans les premiers siècles de l'Église. L'histoire se souvient de Calliste, ancien esclave, affranchi une fois devenu chrétien, puis diacre et évêque de Rome, donc pape, en 217, après le décès de Zéphyrin (Christophe, 2000, p. 68). Elle se souviendra également d'Alfred Diban Ki-Zerbo, le premier chrétien et le premier catéchiste de la Haute Volta (Burkina Faso); il fut un ancien captif et esclave d'un Malien pendant trois ans au nord de Tombouctou. Il rencontra les missionnaires après son évasion et décida de rester auprès d'eux. Après avoir été catéchisé par eux, il reçut de leurs mains le baptême en 1899 (Ki-Zerbo, 1983).

En définitive, l'impulsion missionnaire du XIX<sup>e</sup> siècle se poursuivra jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, au moment des indépendances des États africains. Alors, on considéra que les premiers missionnaires avaient fait leur temps. En dépit de leurs connaissances limitées de l'Afrique, de ses peuples et cultures, ils ont posé les jalons de l'activité missionnaire des temps à venir. En un siècle pour certains ou dans l'espace de cinquante ans à peine pour d'autres, ils

ont mis en place les structures, formé les premières élites intellectuelles, les premiers catéchistes et le clergé africain pour continuer l'œuvre de l'évangélisation. Le relais est donc passé. Ce qui nous amène à la dernière phase de la mission en terre africaine.

### **7.1.3.2. Africanisation de la mission**

La quatrième et dernière phase de la mission en Afrique qui va de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle à nos jours est témoin de la prise en main de l'évangélisation par les consacré-e-s, les catéchistes et le clergé africains qui ont été formés par les missionnaires. Ils héritent de ce que Eboussi-Boulaga appelle un bilan positif. « De fait, l'œuvre missionnaire est de celles dont il convient de parler sans insulter le passé ni l'avenir. Beaucoup d'humanité s'y est investie, sous la forme du sacrifice de soi, de la foi sincère et de réalisations efficaces » (Eboussi-Boulaga, 2000, p. 396). Comme héritiers, les chrétiens africains ont à relever le défi de l'africanisation de l'évangélisation. L'enjeu d'africaniser la manière d'évangéliser ou d'inculturer l'Évangile pour aboutir à un christianisme africain demeure capital (Eboussi-Boulaga, 1991, pp. 52-53).

En effet, on a compris qu'il était temps d'africaniser les façons de faire, les méthodes, les structures et le contenu de l'évangélisation. Des voix s'élevèrent pour le réclamer, dont celles ayant pris la parole dans *Les Prêtres noirs s'interrogent* (1956), celle d'Anselme T. Sanon dans sa thèse de doctorat *Tierce Église, ma mère ou La conversion d'une Communauté païenne au Christ* (1970), celle de Jean-Marc Ela dans *La plume et la pioche* (1971), un plaidoyer pour l'africanisation du système scolaire africain, également dans *Le cri de l'homme africain* (1980) et dans *Ma foi d'Africain* (1985). Ela y affirme : « La mission d'aujourd'hui doit s'accomplir dans la recherche d'une véritable levée de tutelle par rapport à l'impérialisme clérical qui a longtemps maintenu les communautés chrétiennes dans un statut de colonisées dans l'infantilisme et l'irresponsabilité » (Ela, 1980, p. 35). À son avis, les chrétiens d'Afrique doivent assumer pleinement leur responsabilité de recommencer la mission. Il faut tenir compte de cette situation pour recommencer la mission avec des Apôtres itinérants, organiser l'évangélisation du continent à leur manière selon le vœu de Paul VI : « vous êtes vos propres missionnaires ». D'après Ela, « Ce qui se joue ici, c'est "l'être soi" des communautés africaines, l'affirmation de l'identité dans l'initiative et la communion. Bref, l'Afrique des Églises doit

s'unir pour s'évangéliser elle-même, à l'âge du développement des économies auto-centrées » (Ela, 1980, pp. 37-38).

Malheureusement, au cours de l'africanisation de la mission, on a assisté à deux erreurs qui ont d'ailleurs révélé la faiblesse de l'évangélisation réalisée par les premiers missionnaires. D'une part, une erreur d'ordre moral réside dans le fait de déclarer les missionnaires incapables à penser et à sentir les réalités africaines pour les réduire aux besoins matérielles, elle réside aussi dans l'instrumentalisation des mêmes missionnaires comme appât pour attirer des financements étrangers afin de maintenir les structures de la mission. D'autre part, l'africanisation s'accompagne d'une erreur d'ordre dialectique, car la main qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit. En confiant le cordon de la bourse, la gestion des finances et des biens matériels aux missionnaires, les missionnaires indigènes leur ont remis en même temps l'autorité réelle, tandis qu'ils se contentent du pouvoir et de l'autorité symboliques (Eboussi-Boulaga, 2000, pp. 402-403). L'africanisation réelle passe par la solution à ces deux erreurs. Cette solution ne peut consister qu'à une auto prise en charge tant au niveau de la pensée de l'évangélisation qu'au niveau des ressources humaines et matérielles. Car, les Églises d'Afrique ne peuvent plus « s'agripper à des formes désuètes et s'appuyer honteusement sur les missionnaires comme sur un soutien tutélaire et sécurisant » (Eboussi-Boulaga, 2000, p. 406).

Dans la même veine, Achille Mbembe pense qu'il faut purifier la prédication missionnaire du projet de domination des sociétés noires, donc il appelle à briser le sceau de l'ambiguïté afin que le christianisme proposé ait vraiment le souci de « l'unité de l'humanité vis-à-vis de Dieu qui est un », qu'il soit opposé à toute attitude d'hostilité envers l'Afrique, d'infériorisation de l'Africain, de sa culture et de son histoire (Mbembe, 2000, p. 411). Pour lui, la race noire est la seule de toutes qui a été évangélisée à partir de la perspective de la *théologie de la malédiction*, une façon détournée d'expliquer les raisons de ses souffrances au lieu de les éradiquer (*Ibid.*, p. 414). Cette perspective a permis de persécuter les religions ancestrales, de chercher à vaincre les dieux africains pour montrer la supériorité du Dieu des chrétiens et convaincre les vaincus à l'adopter, donc à devenir aussi chrétiens. Ce rapport de domination n'a pas permis au christianisme de pénétrer vraiment les cœurs (*Ibid.*, p. 414).



Devant cet état des choses, une conversion du christianisme s'impose. Il est nécessaire qu'il intègre les noyaux centraux de la culture africaine et qu'ainsi les Africains n'aient plus à se renier pour être chrétiens (*Ibid.*, 418). Leur témoignage de la vérité de Dieu dépend de leur authenticité résultant de la liberté qu'ils ont de vivre comme chrétiens africains. D'après Mbembe, c'est « la condition pour que la foi chrétienne soit pleinement accueillie, pensée et vécue, c'est-à-dire devienne culture et histoire en Afrique. Cette condition ne peut être remplie que si l'universalité du christianisme se dégage de l'amalgame et de la confusion entre le patrimoine théologique de l'Église universelle et le patrimoine particulier aux Églises d'Occident et d'Orient » (Mbembe, 2000, p. 419). Bien entendu, cela demande qu'on délaisse la pensée prêt-à-porter, qu'on prenne le risque d'être soi et qu'on se réapproprie « la mémoire active du Juif de Galilée pour y retrouver les dimensions de son originalité, et, se servant des langages de ses terroirs, retraduire en des perspectives nouvelles les données fondamentales du christianisme. C'est ainsi que l'on témoignera historiquement de la figure universelle du Christ » (Mbembe, 2000, p. 420).

En somme, de 1980 à 2000, les voix n'ont pas cessé d'appeler les évangélistes africains à se mettre du côté des faibles au lieu des puissants, à dénoncer les dirigeants corrompus, à valoriser la dimension subversive de l'Évangile pour préserver son caractère radical et transformatif, nécessaire pour sa crédibilité. Ela les traduisait en ces termes :

Dans ces conditions, si l'on ne veut pas que le message chrétien soit utilisé pour endormir les consciences des pauvres et des humbles, il faut bien chercher à mettre en évidence la puissance subversive de l'Évangile. Après une période de l'histoire des missions où l'Église s'est compromise avec les puissances de l'argent organisant l'échange inégal, l'incarnation du christianisme en Afrique doit être interrogée en profondeur dans la perspective des pauvres et des opprimés (Ela, 1985, p. 189).

De 2000 à nos jours, les voix continuent à réclamer une évangélisation en dialogue qui conscientise les Africains à la nécessité de lutter contre les injustices, de préserver la paix, d'œuvrer pour la réconciliation, de promouvoir les droits humains et de prêcher par l'exemple. Ce sont les nouveaux défis de l'évangélisation en Afrique (Santedi, 2005, pp. 102-115). Ceux-ci vont de pair avec le mouvement de l'incarnation de l'Évangile ou encore le processus de son inculturation dans l'univers africain qui, espérons-le, donnera un jour des chrétiens entièrement renouvelés dans le Christ et fiers de leurs cultures africaines pénétrées par l'Évangile du salut.

#### 7.1.4. La mission en Amérique, le Nouveau Monde

En Amérique, il a fallu attendre 1492 pour que l'Évangile atteigne les terres du Nouveau Monde. Les *conquistadores* espagnols, à la suite de Christophe Colomb, transportaient avec eux la croix du Christ et la plantèrent partout où ils avaient touché terre. Ils donnèrent aussi une appellation chrétienne au pays découvert et le plus souvent en fonction du saint du jour. Ainsi : San Salvador (Salvador), Santiago de Cuba, Saint-Nicolas (Môle Saint-Nicolas, Haïti), etc. En plus de trouver des épices et de l'or, ils avaient la mission « d'arracher au Diable » les territoires découverts pour les incorporer au Royaume de Dieu, de convertir les nouveaux peuples à la foi catholique et d'assurer leur formation chrétienne (Ruiz, 1992, p. 8).

Pour les Espagnols, le Nouveau Monde représentait la terre promise, le paradis, la récompense divine pour leur fidélité après plusieurs siècles sous la domination des Maures (musulmans). Très vite, ils vont confondre la mission et la conversion. Estimant que leur religion est la seule vraie et l'universelle, ils vont exiger la conversion des peuples conquis, même si c'est à l'épreuve du feu. Sans discernement, ils lièrent inséparablement la croix et l'épée au détriment de l'amour évangélique et du respect des cultures et croyances religieuses de ces peuples. Cela ne manquait pas de susciter des controverses notables dans cette Espagne fière de ses nouvelles conquêtes et bouillonnante de théologiens passionnés qu'on pouvait regrouper en trois grands courants théologiques.

Le premier courant contenait les promoteurs de la théologie de l'esclavage qui défendaient les thèses de la « juste soumission », du « mal nécessaire » et de la « juste guerre de conquête » et, de ce fait, comment l'infériorité des conquis les destinait naturellement à devenir esclaves des vainqueurs. Dans le deuxième courant se retrouvaient les partisans de la théologie du droit soutenant la Couronne comme la mandatée de Dieu pour libérer des forces ténébreuses, de l'idolâtrie des peuples jusque-là inconnus et, en récompense, d'en devenir leur nouveau propriétaire légitime. Enfin, le troisième courant réunissait ceux de la théologie indianiste, dont le plus célèbre représentant fut Bartholomé de las Casas; ceux-là reconnurent le droit qu'ont les Indiens de vivre en toute liberté selon leurs coutumes et croyances, donc de n'être esclaves de personne, car l'esclavage est un obstacle à l'évangélisation (Ruiz, 1992, pp. 8-9).

En dépit des efforts déployés par les défenseurs des Indiens, on ne pourra pas dire que l'évangélisation d'une bonne partie des Indiens ou des Amérindiens ne fut pas l'œuvre de la colonisation. Comme l'a fait remarquer Joseph Doré dans la préface de l'ouvrage intitulé *Un nouveau souffle pour la mission*, écrit par M. Pivot, la pratique missionnaire des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles en Amérique était liée à l'activité colonisatrice du Portugal, de l'Espagne et de la France. Il a fallu attendre la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle pour assister à la transformation de l'Église tout entière en missionnaire et sa prise de distance avec les puissances colonisatrices dans l'accomplissement de sa mission (Pivot, 2000, p. 8).

À titre d'exemple, l'évangélisation du Québec (la Nouvelle-France) débuta en même temps que la colonisation en 1608. Cette colonie fut sans conteste une terre chrétienne jusqu'à l'apogée de la Révolution tranquille en 1970. Aujourd'hui, les villes et villages qui font face au pluralisme religieux et culturel sont plutôt en situation de nouvelle évangélisation, voire de première évangélisation, puisqu'il y a eu une rupture dans la transmission de la foi chrétienne entre plusieurs générations depuis 1960.

Enfin, à partir du XVII<sup>e</sup> siècle, dans toute cette entreprise, les missionnaires sont soutenus par la Congrégation de *Propaganda Fide* (Propagation de la foi), créée par le pape Grégoire XV le 22 juin 1622 pour apporter l'Évangile à tous les peuples, venir en aide à tous les missionnaires et assurer la formation des clergés locaux (Grégoire XV (1622), 2010). Cette structure de la Curie romaine existe aujourd'hui sous le nom de Congrégation pour l'évangélisation des peuples et son cahier des charges est sensiblement le même. Pour pouvoir accompagner l'activité missionnaire dans les jeunes Églises, elle compte sur : l'Œuvre catholique de la Propagation de de la foi, fondée au XIX<sup>e</sup> siècle par Pauline Jaricot, et les Œuvres pontificales missionnaires.

En résumé, au cours des siècles, l'Église constituée dut compter tant sur les Apôtres, les prédicateurs itinérants, les messagers de la première heure et les missionnaires que sur le témoignage de vie de ses membres pour annoncer Jésus-Christ et son Évangile. La prédication, le discours et les louanges font partie des paroles. Le témoignage de vie par l'exemplarité ou la cohérence entre le dire et l'agir, le martyre rouge ou le témoignage de sang des personnes qui acceptent de donner leur vie pour la cause de Jésus-Christ, et le martyre blanc, le témoignage

des ermites, des anachorètes, des moines, des personnes qui ont tout quitté pour s'engager de corps, de cœur, d'esprit et d'âme dans la suite du Christ (*Sequela Christi*) ont aussi joué un grand rôle dans l'annonce de l'Évangile, ainsi que les œuvres de charité ou de miséricorde réalisées pour faire du bien aux hommes et femmes qui en ont besoin tant dans la vie spirituelle que dans les centres de santé, les hospices, les hôpitaux, les écoles, etc. Ainsi, reconnaît David J. Bosch : « le comportement des premiers chrétiens, le "langage d'amour" qu'ils proclamaient en paroles et en actes et leur "propagande par l'action" eurent plus de répercussions pour la mission que le ministère des prédicateurs itinérants ou des moines » (Bosch, 1995, p. 257).

Aujourd'hui, l'histoire du christianisme maintient vive leur mémoire; le martyrologe ou le livre des saints renferme leurs hauts faits ou le souvenir de leurs vertus, et offre un grand nombre de ces modèles de chrétiens et chrétiennes qui ont versé leur sang afin de rendre le témoignage ultime du Christ ou qui se sont dépensés sans compter à annoncer l'Évangile. À l'heure de la nouvelle évangélisation, en tous ces témoins d'autrefois, les disciples actuels ont des exemples à suivre ou à imiter dans leur propre quotidien chrétien du XXI<sup>e</sup> siècle.

## **7.2. Changement de conception missionnaire**

Du haut Moyen Âge (1500) jusqu'au Concile Vatican II (1962-1965), l'Église catholique se croit synonyme du Royaume. Tous les humains doivent adhérer à la Vérité quand ils l'ont trouvée et ils ont l'obligation de s'incorporer l'Église dans laquelle subsiste le Dieu unique et vrai. Car, en dehors d'elle, il n'y a point de salut (Cyprien). Cette Église-Royaume, brûlante de zèle pour asseoir le Règne de Dieu sur toute la terre et dans tous les cœurs, n'hésite pas à devenir persécutrice. Oubliant les persécutions dont elle-même fut l'objet dans ses débuts, elle mena les croisades pour libérer la Terre sainte de l'invasion musulmane, elle brûla au bûcher les personnes suspectées de superstition ou de sorcellerie pour purifier leurs âmes, elle soutint pendant plusieurs siècles la déportation des Noirs d'Afrique en Amérique et leur réduction à l'esclavage sous prétexte qu'ils étaient plus résistants au climat tropical comme aux corvées que les aborigènes d'Amérique.

Depuis le Concile Vatican II, l'Église se voit davantage comme servante du Royaume et de l'Évangile. À ce titre, elle se perçoit plus comme une communauté de disciples missionnaires,

de témoins du Christ au service de l'Évangile et de l'humanité. Cette nouvelle perception de son identité l'a amenée à rechercher la communion fraternelle au lieu de l'exclusion, à reconnaître l'action salvifique de Dieu à travers l'opération discrète de l'Esprit-Saint dans les autres traditions religieuses et les autres confessions chrétiennes, et à l'acceptation de la liberté religieuse de tous les humains.

Cette Église servante du Royaume entend volontiers collaborer avec les autres croyants et les hommes et femmes de bonne volonté, dans le respect de leurs différences propres, pour continuer la construction du Règne de Dieu, soit en défendant ensemble les valeurs telles que la justice, la paix, la vie, le bien commun, ces valeurs qui grandissent l'être humain, soit en dialoguant sincèrement avec les autres croyants pour trouver des solutions à des problèmes majeurs qui menacent l'équilibre de la création et l'avenir de l'humain, comme : le réchauffement climatique, les guerres, les injustices graves causées par le capitalisme féroce ou le néolibéralisme, le terrorisme international, etc.

Servante du Royaume, l'Église se veut plus rassembleuse dans le respect de la diversité et de la liberté religieuse. Ainsi, elle délaisse sa perspective missionnaire exclusiviste qui voulait que tout « s'accomplît par Jésus-Christ dans l'Église » en faveur d'une perspective plus inclusiviste selon laquelle les autres voies de salut mènent à Dieu par Jésus-Christ et par l'Église. Ce changement de perspective va de pair avec l'approche de la nouvelle évangélisation, dans laquelle le dialogue interreligieux et le dialogue œcuménique occupent une place importante.

### **7.2.1. De la mission à la nouvelle évangélisation**

L'expression nouvelle évangélisation est d'origine contrastée. En 2000, Maurice Pivot, dans la ligne de Maurice Vidal, a soutenu que le concept serait européen. D'après lui, le Cardinal Wysynski était le premier à l'employer devant l'assemblée des évêques de la République Fédérale d'Allemagne, le 21 septembre 1978. Ensuite, le pape Jean-Paul II a étendu son emploi à toute l'Église, notamment en l'utilisant dans l'exhortation apostolique *Christi fideles laici* (Pivot, 2000, p. 82). Selon Pivot, l'expression s'est imposée dans toute l'Église sans pour autant revêtir le même sens sur les cinq continents.

En effet, en 1992, à Santo Domingo, le CELAM a utilisé l'expression « nouvelle évangélisation » comme un correctif à la théologie de la libération et de l'inculturation. En Afrique, son emploi s'inscrit dans la réflexion sur le développement et l'inculturation. En Asie, son usage en appelle à la consolidation du lien entre l'annonce missionnaire et l'évangélisation *ad intra* de l'Église qui est en dialogue avec d'autres traditions religieuses et d'autres traditions de sagesse millénaires (Pivot, 2000, p. 75). En Europe et en Amérique du Nord, ces continents fortement marqués par la sécularisation, la nouvelle évangélisation a consisté en une réappropriation de l'héritage chrétien, en l'actualisation de l'Évangile, en la découverte de sa nouveauté dans le milieu culturel occidental et en la réalisation d'une « nouvelle synthèse créatrice entre l'Évangile et la vie » à partir de la rencontre de deux nouveautés, celle de l'Évangile et celle de la culture humaine (Pivot, 2000, p. 84).

Par rapport à l'origine du concept nouvelle évangélisation, Jean-Marc Barreau (2012) soutient que sa première utilisation remonte à la conférence de Medellin en 1968 dans « une acception restrictive et kérygmaticque » pour exprimer la nécessité qu'il y ait de la part de l'Église « un effort renouvelé pour l'annonce kérygmaticque face à une culture en changement ». L'expression a été reprise par la suite à Puebla en 1979, au sens d'un « appel à renouveler le vécu intégral de l'Évangile en réponse aux injustices sociales, injustices circonscrites et considérées par la méthode voir-juger-agir ». Puis, son emploi s'est étendu pour prendre le sens d'un projet d'évangélisation organique ou intégrale à l'intérieur comme à l'extérieur de l'Église universelle (Barreau, 2014, p. 26; 32).

Ce concept a connu sa consécration en 1992 lors de la IV<sup>e</sup> assemblée du CELAM à Santo Domingo. Le document final du même nom déclare que l'appel à la nouvelle évangélisation est avant tout un appel à la conversion. En effet, par le témoignage d'une Église toujours fidèle à son identité et plus vivante en toutes ses manifestations, les hommes et les peuples de l'Amérique latine et du monde entier pourront suivre Jésus-Christ, le chemin qui conduit à une humanité meilleure (CELAM, 1992, p. 1).

### 7.2.1.1. Évolution du concept de nouvelle évangélisation

Le concept de nouvelle évangélisation a évolué en fonction des nécessités du temps et des lieux comme une nouvelle manière de réaliser la mission en contexte de dictature politique, d'oppressions, d'injustice, de grande mutation culturelle et d'abandon massif de l'Église catholique pour d'autres Églises chrétiennes ou d'autres mouvements religieux. Son développement s'est fait d'après Jean-Marc Barreau suivant quatre modèles : 1) le modèle de Medellin consistant en un effort renouvelé pour l'annonce kérygmaticque dans un contexte culturel en mutation, ce modèle est synonyme de ré-évangélisation; 2) le modèle de Puebla qui met de l'avant l'évangélisation comme une réalité intégrale pour un contexte socioculturel changeant; 3) le modèle de Jean-Paul II, celui de l'Église corps du Christ dans le monde qui, en mettant l'emphase sur sa corporéité s'évertue de transmettre l'éthos du Christ comme une réponse à la culture postchrétienne notamment dans les pays sécularisés ou en voie de sécularisation; 4) le quatrième modèle, celui du Verbe incarné de Benoît XVI, entend la nouvelle évangélisation comme la manière pour l'Église de se laisser revitaliser par une expérience spirituelle du Verbe de Dieu fait chair et de proposer sans peur l'Évangile avec la certitude de l'efficacité de la Parole divine (Barreau, 2014, pp. 28-37).

Après Medellin (1968), Puebla (1979), Jean-Paul II et Benoît XVI, est-il possible d'invoquer un cinquième modèle de nouvelle évangélisation ? À la suite du synode sur la nouvelle évangélisation en 2012 à Rome, le pape François a publié *Evangelii Gaudium*. Un texte lumineux qui motive les troupes, encourage les efforts novateurs pour l'annonce de l'Évangile (EG, n° 20), invite l'Église à se transformer en une « Église missionnaire en sortie », donc à une conversion pastorale, appelle à sortir du sanctuaire et des sentiers battus pour rejoindre les gens dans la rue et dans la périphérie (EG, n° 20), exhorte les fidèles à un témoignage joyeux, rouvre les portes de l'Église aux exclus et, ainsi, invite à dépasser le conformisme du « on a toujours fait ainsi » pour des innovations (EG, n°s 47-49).

Pour l'évangélisation à la mode de François, la proclamation explicite de l'Évangile est fondamentale. À la prédication missionnaire s'ajoutent la liturgie (l'eucharistie), l'homélie bien soignée (EG, n°s 135-144), la catéchèse kérygmaticque et mystagogique (EG, n°s 163-168), les piétés populaires (EG, n°s 122-126), l'annonce de personne à personne (EG, n°s 127-129),

l'apport des charismes personnels (EG, n<sup>os</sup> 130-132), sans oublier l'importante contribution de l'éducation catholique (EG, n<sup>os</sup> 133-134) à cette entreprise. La nouvelle évangélisation vise la transformation du cœur de l'humain et celle de la société en vue de l'établissement du Royaume, car : *Évangéliser c'est rendre présent dans le monde le Royaume de Dieu* (EG, n<sup>o</sup> 176). Le pape François y réitère la nécessité du dialogue avec les autres traditions religieuses et les cultures pour la promotion du bien commun (EG, n<sup>o</sup> 238), y compris le dialogue avec la raison et la science (EG n<sup>o</sup> 242), le dialogue œcuménique (EG, n<sup>os</sup> 244-246), les relations avec le judaïsme (EG, n<sup>os</sup> 247-249) et le dialogue interreligieux (EG, n<sup>os</sup> 250-254).

Le modèle du pape François consiste en une « Église missionnaire en sortie » dont chaque membre doit devenir un évangéliste joyeux *dans l'accomplissement de toute activité* (EG, n<sup>o</sup> 18) pour la joie de tous sans exception (EG, n<sup>o</sup> 23). « L'Église "en sortie" est la communauté des disciples missionnaires qui prennent l'initiative, qui s'impliquent, qui accompagnent, qui fructifient et qui fêtent » (EG, n<sup>o</sup> 24). Sur le plan théologique, François fonde son modèle d'abord sur l'Évangile qui suscite la joie quand il est annoncé et quand le cœur qui le reçoit donne du fruit; ensuite sur la perspective de rénovation de l'Église adoptée par le concile Vatican II, la théologie de l'Église essentiellement missionnaire mise à jour par Paul VI, l'évangélisation considérée par Jean-Paul II comme la tâche première de l'Église ou encore qui est pour François « *le paradigme de toute tâche de l'Église* » (EG, n<sup>o</sup> 15) et, dans la suite de Benoît XVI, sur le *primat de la grâce* du salut (EG, n<sup>o</sup> 112).

En ce qui a trait aux destinataires, François place les pauvres au cœur de la nouvelle évangélisation; il justifie ce choix en ces termes :

La nouvelle évangélisation est une invitation à reconnaître la force salvifique de leurs existences, et à les mettre au centre du cheminement de l'Église. Nous sommes appelés à découvrir le Christ en eux, à prêter notre voix à leurs causes, mais aussi à être leurs amis, à les écouter, à les comprendre et à accueillir la mystérieuse sagesse que Dieu veut nous communiquer à travers eux (EG, n<sup>o</sup> 198).

François préconise cette approche de la mission avec la conviction que les chrétiens, transformés par la rencontre intime avec le Christ et par sa Parole, pourront contribuer à faire disparaître du monde la violence, la guerre, l'injustice, l'exploitation économique, tout ce qui freine la réalisation plénière de l'humain authentique (EG, n<sup>o</sup> 239).



### **7.2.1.2. Fondements théologiques de la nouvelle évangélisation**

Jean-Paul II a situé les fondements théologiques de la nouvelle évangélisation dans Puebla pour trois raisons : son inspiration puisée dans les textes du Concile Vatican II, la place faite aux laïcs et son inscription dans la ligne du synode de 1974 qui a donné *Evangelii Nuntiandi* (Gorski cité par Barreau, p. 27). Trois bases théologiques se dégagent de cette exhortation apostolique : l'annonce, le vécu intégral de l'Évangile et l'engagement de tous à l'évangélisation. Elles ont été puisées dans l'expérience des premières communautés chrétiennes et dans la vie même de Jésus, le Verbe de Dieu incarné (Barreau, 2014, p. 31). Vu que les deux documents portent en eux l'appel au renouveau lancé le Concile Vatican II, il est légitime d'y enraciner la nouvelle évangélisation.

### **7.2.1.3. L'esprit de la nouvelle évangélisation**

Dans la ligne de ses prédécesseurs, François développe dans le septième et dernier chapitre de *Evangelii Gaudium*, l'esprit de la nouvelle évangélisation. Rappelons que Paul VI avait titré le septième chapitre de *Evangelii Nuntiandi* : *L'esprit de l'évangélisation*; Jean Paul II, pour sa part, titrait le huitième chapitre de *Redemptoris Missio* : *La spiritualité missionnaire*. Comme eux, le pape François a consacré tout un chapitre à cet aspect fondamental de la mission parce qu'il estime qu'« Une évangélisation faite avec esprit est très différente d'un ensemble de tâches vécues comme une obligation pesante que l'on ne fait que tolérer, ou quelque chose que l'on supporte parce qu'elle contredit ses propres inclinations et désirs » (EG, n° 260). Avant qu'on ne lui pose la question de savoir ce qu'il entend par là, il précise qu'« une évangélisation faite avec esprit est une évangélisation avec l'Esprit Saint, parce qu'il est l'âme de l'Église évangélisatrice » (EG, n° 261). Parmi les éléments essentiels de cet esprit, notons : le binôme prière et engagement social (EG, n° 262), l'amour de Jésus (EG, n° 264), le goût spirituel d'être peuple de Dieu (EG, n° 268), la personnalisation de la mission – *Je suis une mission sur cette terre* (EG, n° 273), la promotion de la dignité de la personne humaine (EG, n° 274), une foi inébranlable en la résurrection et en la présence agissante du Ressuscité (EG, n° 275), la force missionnaire de l'intercession (EG, n° 281) et la dévotion à Marie, la Mère de l'évangélisation et de l'Église évangélisatrice (EG, n° 284).

## 7.2.2. Le tournant missionnaire : réponse de l'Église du Québec

Aujourd'hui, dans cet "allez" de Jésus, sont présents les scénarios et les défis toujours nouveaux de la mission évangélisatrice de l'Église, et nous sommes tous appelés à cette nouvelle "sortie" missionnaire. Tout chrétien et toute communauté discernera quel est le chemin que le Seigneur demande, mais nous sommes tous invités à accepter cet appel : sortir de son propre confort et avoir le courage de rejoindre toutes les périphéries qui ont besoin de la lumière de l'Évangile (EG, n° 20).

En réponse à cette interpellation, l'Église qui est au Québec a décidé de prendre le « Tournant missionnaire » dont les orientations sont consignées dans un document, paru en 2016, intitulé : *Le tournant missionnaire des communautés chrétiennes. Devenir une Église en « sortie » à la suite de la Joie de l'Évangile*. En se référant aux missionnaires des premières heures qui ont posé la fondation de l'Église canadienne (François de Laval, Marie de l'Incarnation, Marguerite Bourgeoys, Marguerite d'Youville, etc.), les évêques proposent aux chrétiens québécois de s'inspirer de leur goût d'annoncer l'Évangile, de leur foi, de leur audace afin de devenir une Église en sortie, une Église missionnaire. Après leur avoir rappelé les fondements de l'activité missionnaire de l'Église, ils leur proposent des gestes à poser et des pistes à explorer pour que l'Église puisse se convertir dans ses attitudes, son organisation, son style, ses habitudes, ses pratiques. Ils entendent donner une réponse à l'appel lancé par le pape en faveur de la réforme de l'Église pour qu'elle soit en sortie missionnaire.

Dans cette perspective, ils font des propositions concrètes dont les suivantes : 1) conversion des pratiques de chrétienté en des pratiques missionnaires en commençant par l'initiation chrétienne (Assemblées des évêques catholiques du Québec, 2016, p. 15); 2) conversion missionnaire des cadres juridiques, de l'organisation ecclésiale et des pratiques administratives : conception de la paroisse (*Ibid.*, p. 18); 3) conversion de tous les baptisés en de vrais ouvriers et ouvrières de la nouvelle évangélisation (*Ibid.*, p. 23) : formation et accompagnement des disciples-missionnaires (*Ibid.*, p. 25), résistance à la tentation du repli sur soi (*Ibid.*, p. 27); 4) conversion des structures immobilières, des modes de financement et des lieux d'investissement (*Ibid.*, p. 29). Enfin, ils invitent toutes les communautés chrétiennes paroissiales à discerner les choix à faire afin de se transformer en de véritables communautés ecclésiales missionnaires.

Cette réponse rappelle le souvenir du message intitulé *Vers une nouvelle évangélisation* que la conférence épiscopale catholique du Canada avait adressé aux chrétiens canadiens, le 14 septembre 1992, à l'occasion de la célébration du 500<sup>e</sup> anniversaire d'évangélisation du Nouveau Monde. Ce document lançait déjà un vibrant appel à une prise de conscience de l'intolérance et de la discrimination, de l'exploitation des peuples en Amérique latine et au Canada, des problèmes économique, politique, social et culturel des peuples autochtones (Gervais, 1992, p. 16), des nouvelles formes d'esclavage (*Ibid.*, p. 17), de la composition multiraciale de la population canadienne, des changements culturels et sociaux. Il réclamait un engagement chrétien en faveur de la dignité humaine, de la libération et d'une juste répartition des biens de la création, en vue d'une « civilisation de l'amour » (*Ibid.*, p. 19). Dans cette perspective, le document en appelait à une nouvelle forme d'évangélisation : « Il nous faut créer une nouvelle forme d'évangélisation, porteuse d'un nouvel enthousiasme, de nouvelles méthodes et d'une nouvelle expression » (*Ibid.*, p. 20).

Dans sa nouveauté, l'évangélisation souhaitée doit être inclusive ou encore universelle au sens qu'elle doit atteindre toutes les personnes vivant sur le sol canadien. Ainsi affirme-t-il : « Cette nouvelle évangélisation doit reconnaître le fait que la majorité des catholiques aujourd'hui ne se compose plus de blancs européens et américains du nord. Elle doit s'adresser à tous les peuples - Africains, Asiatiques, Européens, Américains du nord et du sud, quelles que soient la couleur de leur peau, leur langue ou leur origine ethnique » (*Idem*). L'affirmation est on ne peut plus claire. Elle comporte aussi l'objectif non pas de remplir les églises, mais de susciter de nouvelle communauté chrétienne avec ces personnes d'horizons divers. Fondée sur une expérience personnelle et profonde de Dieu en Jésus-Christ, cette nouvelle évangélisation devait permettre à l'Église de sortir de soi, d'entrer en dialogue avec les personnes et leurs cultures. *In fine*, elle devait occasionner la transformation des cœurs et l'humanisation des systèmes politiques et économiques. Pour ce faire, l'Église est censée s'impliquer dans tous les domaines de l'activité humaine.

En un mot, ces deux documents révèlent une préoccupation certaine de la conférence épiscopale catholique du Canada en général et celle du Québec en particulier pour la réalisation de la nouvelle évangélisation, due aux situations socio-économiques, politiques et sociales de leurs populations, particulièrement des autochtones, ainsi qu'à la volonté de réformer l'Église afin de la rendre plus actuelle et plus proche des personnes issues de différents horizons culturels. Néanmoins,

l'objectif fondamental de la nouvelle évangélisation demeure d'amener les gens à une rencontre et une expérience personnelle avec la personne de Jésus-Christ, en vue de la transformation de leurs cœurs, de l'humanisation de la société et de l'instauration du Règne de Dieu dans le monde.

### **7.2.3. Nécessité de nouvelle évangélisation au Burkina Faso, en Afrique Noire ?**

Est-ce que la nouvelle évangélisation s'applique aussi aux Églises particulières situées dans les territoires de mission, comme le Burkina Faso, qui sont encore au stade de première évangélisation ?

Le pape Benoît XVI à la suite de Jean-Paul II répond clairement à cette question dans *Africae Munus*. D'abord, il précise ce qu'il entend par évangélisation et nouvelle évangélisation en précisant : « Au sens propre, il y a la mission *ad gentes* pour ceux qui ne connaissent pas le Christ. Au sens large, on parle d'«évangélisation» pour ce qui concerne l'aspect ordinaire de la pastorale, et de la «nouvelle évangélisation» pour ceux qui ne suivent plus une conduite chrétienne » (AM, n° 160). Il situe l'évangélisation après la première annonce et le premier contact avec le Christ, et la nouvelle évangélisation au stade du rappel de l'Évangile et de la conduite chrétienne. Pour lui, il est clair que l'une n'exclut pas l'autre. Il n'y a pas de changement paradigmatique. Les deux doivent s'unir pour une annonce accompagnée d'un témoignage de vie authentique afin de susciter chez les destinataires une transformation en profondeur et une adhésion plus solide à la personne du Christ. Jean-Paul II exprimait cette concomitance comme suit : « Poursuivre la *missio ad gentes* et entreprendre de toutes nos forces la nouvelle évangélisation » (AM, n° 161).

Ensuite, Benoît XVI explique pourquoi mener les deux en même temps dans les contextes africains :

Afin que cet effort devienne toujours plus efficace, la mission *ad gentes* doit aller de pair avec la nouvelle évangélisation. En Afrique aussi, les situations qui requièrent une nouvelle présentation de l'Évangile, « nouvelle dans son ardeur, dans ses méthodes et dans ses expressions » (EA, n° 31) ne sont pas rares. En particulier, la nouvelle évangélisation doit intégrer la dimension intellectuelle de la foi dans l'expérience vive

de la rencontre avec Jésus-Christ présent et agissant dans la communauté ecclésiale (AM, n° 165).

Il a saisi que les réalités africaines réclament un changement rapide de la part de l'Église dans sa manière d'évangéliser. Certes, d'un pays à l'autre, les contextes sont différents et les pierres d'attente de l'Évangile sont multiples, mais n'empêche qu'il y ait quand même urgence d'agir de manière coordonnée dans l'entreprise évangélisatrice. D'après Benoît XVI : « Il s'agit d'une tâche urgente non seulement pour l'Afrique, mais aussi pour le monde entier, car la mission que le Christ rédempteur a confiée à son Église n'a pas encore atteint sa pleine réalisation » (AM, n° 160). Voilà qui suscite une question brûlante : étant donné l'urgence de poursuivre en concomitance l'évangélisation et la nouvelle évangélisation en Afrique, les Églises peuvent-elles se permettre d'accueillir des missionnaires étrangers et d'envoyer leurs fils et filles en mission *ad extra* ?

#### **7.2.4. Ouverture aux besoins de toute l'Église**

Malgré les grands défis auxquels sont confrontées les Églises particulières en Afrique, le Pape refuse d'enfermer l'action évangélisatrice dans les limites du continent africain. Contre toute attente, il commande une ouverture de la part des Églises africaines aux besoins des Églises des pays qui étaient jadis des pourvoyeurs de missionnaires. Donc, il les invite à la *missio ad extra* sans porter préjudice à l'élan missionnaire *ad intra*. Il l'affirme : « L'Église qui chemine en Afrique est appelée à contribuer à la nouvelle évangélisation également dans les pays sécularisés, d'où provenaient auparavant de nombreux missionnaires et qui aujourd'hui manquent malheureusement de vocations sacerdotales et à la vie consacrée » (AM, n° 167). En répondant prudemment aux invitations de leurs pairs des pays occidentaux, les évêques d'Afrique poursuivront la mission *ad intra* tout en gardant une ouverture aux besoins de l'Église universelle.

C'est le principe du tout qui est supérieur à la partie, développée par le pape François dans *Evangelii Gaudium*. Selon ce principe, les besoins des Églises locales ne doivent pas faire oublier ceux de l'Église universelle ou encore les solutions aux problèmes des Églises particulières doivent être pensées en solidarité avec l'Église tout entière. Cependant, la *missio*

*ad extra* doit se faire avec des missionnaires bien enracinés dans leur foi et dans leur culture d'origine (EG, n° 235). Mais si les prêtres, les religieux et religieuses, qui sont généralement les principaux acteurs de l'activité évangélisatrice peuvent aller en mission *ad extra* dans les pays occidentaux, alors qui seront les nouveaux évangélisateurs sur le continent africain ?

### **7.2.5. Implication de tous les chrétiens**

Dans la perspective de *Africae Munus*, « la nouvelle évangélisation concerne, en particulier, le service de l'Église en vue de la réconciliation, de la justice et de la paix. [...]. La nouvelle évangélisation suppose la réconciliation des chrétiens avec Dieu et avec eux-mêmes. Elle exige la réconciliation avec le prochain, le dépassement des barrières de toutes sortes comme celles provenant de la langue, de la culture et de la race » (AM, n° 169).

Ces deux perspectives ont toute leur pertinence du fait que dans cette Afrique qui fait face à des guerres, des injustices graves et des misères infâmes, on a besoin d'artisans de paix et de réconciliation, de promoteurs de justice et de miséricordieux. Ces acteurs ne sauraient être uniquement les professionnels de la mission. Le temps presse tous les chrétiens de devenir les protagonistes d'un monde nouveau, d'une Afrique nouvelle où sont respectées la dignité de la personne humaine, la nature et la vie. Tous les baptisés sont appelés à devenir des disciples-missionnaires profondément enracinés dans leur foi chrétienne et solidement attachés au Christ afin d'en être d'authentiques témoins. En effet :

La nouvelle évangélisation est une tâche urgente pour les chrétiens en Afrique, car eux aussi doivent ranimer leur enthousiasme d'appartenir à l'Église. Sous l'inspiration de l'Esprit du Seigneur ressuscité, ils sont appelés à vivre, au niveau personnel, familial et social, la Bonne Nouvelle et à l'annoncer avec un zèle renouvelé aux personnes proches et lointaines, en employant pour sa diffusion les nouvelles méthodes que la Providence divine met à notre disposition (AM, n° 171).

Ainsi, à la question de savoir si l'Afrique a également besoin de la nouvelle évangélisation, la réponse apportée par le Magistère de l'Église tant dans *Ecclesia in Africa* que dans *Africae Munus* est sans ambages : l'évangélisation comme mission *ad intra* et la nouvelle évangélisation comme manière de recentrer la vie des baptisés sur le Christ et son Évangile doivent aller de pair en Afrique, afin que soient suscités des hommes et femmes renouvelés,

capables de transformer leurs différentes sociétés en havres de paix, de justice, de liberté et de vie épanouie. Ce renouvellement évangélique des personnes entraînerait-il aussi toute une révolution culturelle, ou une profonde transformation des cultures ?

### **7.2.6. Nouvelle évangélisation et révolution des cultures**

La nouvelle évangélisation se résumerait non seulement à une « évangélisation nouvelle », mais aussi à une « culture nouvelle », donc sa nouveauté suit l'évolution du contexte culturel de sa réalisation. Et pour cause ! Elle concerne la personne humaine et toutes ses réalités. De ce fait, il est logiquement justifiable que la mission évangélisatrice prenne en compte les cultures, puisque c'est à ce niveau que se vérifient les effets positifs de l'Évangile dans la vie des gens.

En effet, Vatican II appelait les jeunes Églises à emprunter « aux coutumes et aux traditions de leurs peuples, à leur sagesse, à leur science, à leurs arts, à leurs disciplines, tout ce qui peut contribuer à confesser la gloire du Créateur, mettre en lumière la grâce du Sauveur, et ordonner comme il le faut la vie chrétienne » (AG, n° 22; LG, n° 13). Une réflexion théologique préalable devait mettre en lumière les modalités de ces emprunts, adapter toute la vie chrétienne à chaque culture pour permettre à l'unité catholique d'assumer les traditions particulières de chaque Église locale. Dans *Evangelii Nuntiandi*, Paul VI insistera également sur la nécessité de l'adaptation de l'Évangile à la culture en ces termes : « La question [l'évangélisation] perd beaucoup de sa force et de son efficacité si elle ne prend pas en considération le peuple concret auquel elle s'adresse, n'utilise pas sa langue, ses signes et symboles, ne répond pas aux questions qu'il pose, ne rejoint pas sa vie concrète » (EN, n° 63).

À travers cet appel à l'adaptation, certains théologiens ont décelé une conscience culturelle dans l'Église postconciliaire qui se cristallisera dans la dynamique de la contextualisation ou de l'inculturation. Selon Achiel Peelman, cette démarche est indispensable à l'évangélisation des cultures. Elle représente un véritable changement de perspective dans la façon d'envisager le rapport entre la foi et les cultures. Elle permet deux mouvements à la communauté chrétienne : d'une part, devenir une communauté vraiment « théologique » en s'engageant dans une démarche communautaire de l'intelligence de la foi; d'autre part, se libérer de ses attitudes paralysantes et d'envisager des pratiques nouvelles (Peelman, 1988, pp. 69-70).

Parallèlement à la contextualisation, l'inculturation est le présupposé de l'évangélisation des cultures et de l'implantation de l'Église parmi les peuples. Ce terme signifie entre autres « l'effort pour faire pénétrer le message du Christ dans un milieu socio-culturel, appelant celui-ci à croître selon toutes ses valeurs propres, dès lors que celles-ci sont conciliables avec l'Évangile » (H. Carrier), ou encore « l'incarnation de l'Évangile dans les cultures autochtones, et en même temps, l'introduction de ces cultures dans la vie de l'Église » (Jean-Paul II) (Peelman, 1988, pp. 115-116). D'après Peelman, il n'y a pas de doute que l'évangélisation des cultures passe nécessairement par l'inculturation. Désormais, l'évangéliste doit prendre conscience que, dans le processus d'évangélisation, l'important n'est pas sa culture et son pays d'origine, mais le peuple ou le groupe d'humains auquel il annonce l'Évangile et qui exprime le désir de l'accueillir (Peelman, 1988, p. 189).

Certes, la culture renvoie à plusieurs réalités, mais celle qui intéresse l'évangéliste renouvelé est celle qui désigne sur le plan anthropologique l'ensemble des traits caractéristiques d'un groupe humain, à savoir ses modes typiques de penser, de se comporter, d'humaniser un milieu donné (Carrier, 1992, p. 398b). Elle constitue la marque de fabrique, la carte d'identité de chaque communauté. C'est cette réalité personnelle, collective et historique qu'il faut aussi évangéliser, afin d'opérer une évangélisation en profondeur de la mentalité collective, et de garantir les conditions de base pour l'évolution évangélique des personnes.

En effet, si l'action évangéliste influence les mentalités individuelles, les individus pétris par l'Évangile agiront sur les mentalités collectives de telle sorte que règne dans le milieu culturel une manière chrétienne d'être, et ce, aux niveaux social, économique et politique (Carrier, 1992, p. 401b). Alors, elle permettra à la foi de rejoindre tant les consciences que les cultures. Et le processus par lequel elle y parvient n'est autre que l'inculturation qui « signifie une intime transformation des authentiques valeurs culturelles par leur intégration dans le christianisme, et l'enracinement du christianisme dans les diverses cultures humaines » (Jean-Paul II 1990, n° 52).

Dans un contexte empreint de pluralisme culturel et religieux, l'Église a besoin d'opérer une évangélisation en profondeur, dont la principale préoccupation est de trouver des voies et moyens pour créer une symbiose entre l'Évangile de Jésus-Christ et les cultures africaines afin



de prévenir les fléaux ravageurs tels que : les conflits et guerres, les violations des droits humains, la prolifération des sectes et la migration des chrétiens vers elles, la misère des uns et l'indifférence des autres, le fondamentalisme religieux et le terrorisme, etc., tous ces écrans qui empêchent de voir Jésus-Christ toujours agissant dans le monde à travers les chrétiens pour le salut de l'homme africain. Le succès de l'évangélisation dépend du témoignage que l'Église catholique donne à travers chacun de ses fidèles. Les peuples et les cultures attendent qu'elle soit « le témoin non seulement de la Parole de Dieu dans ce qu'elle a de nouveauté par rapport à chaque culture, mais aussi le témoin de la question des hommes pour inventer de nouvelles figures du christianisme historique » (Santedi, 2005, pp. 115-120).

En résumé, la nouvelle évangélisation ne consiste pas en la seule annonce de Jésus et de son Évangile, elle entend atteindre aussi tout ce qui concerne la vie humaine, et entraîner la transformation de la culture ou des cultures par les valeurs évangéliques. Elle est nouvelle en sa méthode et en son ardeur, mais son contenu et sa finalité demeurent fondamentalement les mêmes. Il incombe aux générations d'évangélisateurs de faire montre de créativité, de discernement et d'intelligence afin d'évangéliser de façon nouvelle les personnes en tenant compte de l'évolution de leurs cultures. Sans ces adaptations, la nouvelle évangélisation ne saurait résister au temps; elle passerait comme tout paradigme (Tabard, 2009), un simple slogan mobilisateur sans aucun effet concret sur le vécu des chrétiens, des humains de bonne volonté ni sur leurs cultures. Dans l'exhortation apostolique *Evangelii Gaudium*, le pape François a bien saisi ces enjeux. Aussi exhorte-t-il les communautés chrétiennes et les fidèles à devenir une « Église en sortie », à faire montre de créativité et à innover dans leurs manières d'évangéliser dans le monde actuel. Vu que les écoles catholiques sont également ordonnées à l'évangélisation, pourraient-elles contribuer à la réaliser en profondeur auprès de la jeunesse et par ricochet étendre l'influence évangélique sur toute la société ? Cette contribution constituerait sans doute une réponse à la question de savoir comment réaliser la nouvelle évangélisation dans un contexte de pluralisme religieux.

### **7.3. Place de l'école dans la mission évangélicatrice**

La poursuite de la mission en contexte de pluralisme religieux demeure un défi de taille. Le magistère de l'Église catholique veut le relever en l'abordant par le biais du dialogue. Quelle

place l'école occupe dans cette nouvelle dynamique missionnaire ? Nous y répondrons après avoir rappelé les grandes lignes du dialogue interreligieux.

### **7.3.1. Le dialogue interreligieux, comme évangélisation**

Sans vouloir reprendre tout le développement du chapitre précédent sur le dialogue interreligieux, il nous paraît important d'en relever, dans celui-ci, certains aspects capitaux considérés par *Lumen Gentium*, *Nostra Aetate*, *Redemptoris Missio*, *Dialogue et Annonce*, *Dialogue et Mission*. Le concile Vatican II a apporté des éclairages majeurs sur le plan doctrinal en réponse à la question. En partant des expériences de terrain faites de coexistence et de coopération, mais aussi d'intolérance et de violence, le concile en vient à reconnaître ce qui est saint et vrai dans les autres traditions religieuses (LG, n° 16); il appelle les fils et les filles de l'Église à dialoguer sincèrement avec les autres croyants afin de promouvoir les valeurs communes, la coopération pour la promotion du bien commun (NA, n° 2). Le concile préconise le respect des doctrines de chaque tradition religieuse impliquée dans le processus du dialogue. En outre, il perçoit en ces traditions des voies de salut pour les humains qui ne connaissent pas Jésus-Christ ni l'Église et qui vivent, sans le savoir, les « valeurs évangéliques » promues par le Christ. Aussi, *Nostra Aetate* distingue le dialogue avec ceux qui adorent le Dieu unique, les juifs et les musulmans, le dialogue avec les bouddhistes et les hindous. De plus, il a une attention particulière pour les religions traditionnelles. Ce texte se termine par un appel à la fraternité universelle.

#### **7.3.1.1. Dialogue fraternel avec les Juifs**

En premier lieu, les Juifs avec qui les chrétiens partagent la Bible, l'Ancien Testament, occupent une place de choix dans cette dynamique de dialogue fraternel (NA, n° 4). Comment les Juifs lisent cette section ? Une étude de plusieurs auteurs juifs menée par Rabbi David Fox Sandmel<sup>25</sup> a révélé que des leaders juifs ont reçu avec attention *Nostra Aetate* et le regard positif des chrétiens sur les Juifs qu'il promeut. L'échantillon considéré est convaincu que les

---

<sup>25</sup> Rabbi David Fox Sandmel, docteur en Études religieuses à l'Université de Pennsylvanie, est un spécialiste des relations entre Juifs et Chrétiens et un activiste interconfessionnel. Depuis 2014, il dirige le service des affaires interconfessionnelles et la ligue anti-diffamation. De 2003 à 2014, il était le titulaire de la chaire Crown-Ryan en Études juives à l'Union théologique catholique (CTU) de Chicago (Charles L. Cohen, ed., *Op.cit.*, p. 308).

changements de regard et d'attitudes des chrétiens vis-à-vis d'eux sont à la fois réels et permanents. Ceux qui ont adopté cette perspective peuvent maintenant aborder ces chrétiens qui parlent de cette manière en partenaires plutôt qu'en adversaires. Ils voient en *Nostra Aetate* un changement radical dans les relations des chrétiens avec les juifs et le judaïsme. Cette perception témoigne du changement radical opéré aussi chez beaucoup de Juifs par rapport aux chrétiens (Sandmel, 2017, pp. 176-178). Certes, ils n'ont pas une autorité qui parle en leur nom ou qui les représente dans une démarche dialogique, mais ils sont pour la plupart disposés à entrer dans un dialogue fraternel avec les chrétiens, particulièrement les catholiques, dans l'esprit de *Nostra Aetate*.

### **7.3.1.2. Estime pour les musulmans**

Ensuite, Vatican II accorde une attention particulière aux musulmans. Ils la méritent parce qu'ils s'inscrivent aussi dans la ligne de la longue tradition biblique et parce qu'ils reconnaissent Jésus comme le Messie qui reviendra et qu'ils accordent une place toute spéciale à Marie, la mère de Jésus (NA, n° 3). Le concile invite les chrétiens et les musulmans à faire ensemble la promotion de la justice sociale, de la paix, de la liberté ou du bien commun. Il ne s'agit pas d'abord d'un dialogue d'idées, mais d'action en faveur du progrès social et de l'épanouissement de l'humain authentique. Le dialogue doit se réaliser dans des conditions strictes : éviter la confrontation bilatérale pour régler les contentieux du passé ou imposer ses vérités, respecter la différence qui fait la singularité de chacun des partenaires, avoir conscience de la pluralité interne de chacune des traditions religieuses en dialogue.

Comment les musulmans entendent-ils tout cela ? Au terme d'une réflexion sur la manière dont *Nostra Aetate* aborde l'islam, les pratiques et les personnes musulmanes, Jerusha Tanner Lamptey<sup>26</sup> fait valoir que le décret donne la priorité aux similitudes religieuses tout en négligeant les différences religieuses. Il soutient que ce décret a une position inclusive vis-à-vis de l'autre religieux qui permettait la possibilité d'une valeur en dehors de l'Église, même si ce n'est que comme un reflet de la vérité trouvée à l'intérieur. Selon Lamptey, l'inclusivisme soulève de nombreuses questions sur le degré de vérité, l'emplacement de la vérité, les manifestations de

---

<sup>26</sup> Jerusha Tanner Lamptey est assistant-professeur d'Islam et ministère, directeur du service Islam, justice sociale et programme d'engagement interreligieux, au Séminaire de l'Union théologique dans la ville de New York (Charles L. Cohen, ed., Op.cit., p. 306).

la vérité, les véhicules de la vérité et la raison de l'existence de la diversité religieuse. Aussi pense-t-elle qu'il est nécessaire d'avoir des rencontres et d'acquérir des connaissances qui transcendent les représentations quelque peu superficielles ou unidimensionnelles d'autres religieux qui se prêtent facilement aux formulations classiques de l'inclusivisme. À son avis, le dialogue ne peut avoir lieu sans une connaissance approfondie, une appréciation et un engagement serein avec les différences religieuses. Le dialogue peut rester centré sur l'action morale, tout en se transformant en une occasion unique de sensibiliser à la fois le soi religieux et les autres religieux dans toutes leurs particularités et leurs points communs (Lamprey, 2017, pp. 216-217).

Nonobstant la critique contre l'emphase mise par *Nostra Aetate* sur les points communs au détriment des différences religieuses, Lamprey accueille positivement l'ouverture de ce décret. Sans se positionner à l'opposé de Lamprey, Riffat Hassan<sup>27</sup> s'inspirant de son expérience dans le domaine du dialogue interreligieux, pense qu'il faut mettre l'accent sur les éléments communs qu'ont des traditions religieuses. À son avis, pour qu'un dialogue interreligieux mène à une compréhension positive des traditions de chacun, il est presque impératif de se tenir à l'écart des propositions théologiques non négociables (Hassan, 2017, pp. 232-233).

### **7.3.1.3. Considérations pour les religions traditions traditionnelles**

Par ailleurs, le concile ne rejette rien de saint et de vrai dans les religions ou croyances traditionnelles qui adorent aussi le Dieu unique selon les coutumes ancestrales et qui ont un sens aigu pour la famille, la solidarité et pour la protection de la vie et de l'environnement. Cette déclaration ouvre des perspectives nouvelles pour des relations plus respectueuses avec les religions ancestrales des différents peuples; qu'on les appelle Religions traditionnelles africaines en Afrique, Religions autochtones et Religions afro-américaines en Amérique, Religions tribales ou Folks religions en Asie et Religions indigènes en Océanie (CPDI, 1993,

---

<sup>27</sup> Riffat Hasan est professeure émérite de l'Université de Louisville, où elle a enseigné pendant trente-trois ans. Elle est internationalement reconnue pour ses études et son activisme dans le monde islamique. Dans la foulée du 9/11, elle a développé deux grands programmes d'échange international pour la construction de la paix, financés par le Département d'État américain (Charles Cohen, ed., Op.cit., p. 304).

no 2)<sup>28</sup>. Aussi, pour reprendre les mots de Modeste Malu Nyimi, à la lumière du dialogue, les Religions traditionnelles cessent d'être des religions de mort pour endosser pleinement le statut d'institution du Transcendant, de réponses humaines aux appels de Dieu, donc des voies de salut pour leurs membres (Vianney, 2007, p. 13).

#### **7.3.1.4. Attention aux traditions religieuses ou philosophiques orientales**

Le concile n'oublie pas les traditions religieuses ou philosophiques orientales, notamment le bouddhisme et l'hindouisme, qui se préoccupent également d'apporter une réponse à la quête de sens que poursuit l'humanité (NA, n° 2). Comment les bouddhistes lisent-ils cette section ? Selon le constat de Sallie B. King *Nostra Aetate* est, aux yeux de beaucoup de bouddhistes<sup>29</sup>, une déclaration visionnaire et courageuse. Ils ont particulièrement profité de ce changement de perspective inauguré par l'Église catholique. Le dialogue interreligieux monastique qui a suivi ce décret en est la preuve (King, 2017, p. 275). Néanmoins, comme le bouddhisme n'a pas de Dieu, ils ont du mal à accueillir Jésus comme le seul Seigneur et la seule Voie. Il se définit davantage comme un véhicule, un chemin, une voie qui permet à l'individu qui le désire de passer de la condition d'imperfection (*dukkha*) à celle d'illumination. À ce titre, il se voit plus comme un moyen pour aider les personnes à croître en sagesse et compassion. Les bouddhistes sont disposés à s'engager dans le dialogue interreligieux en vue de la promotion de la dignité humaine (King, 2017, pp. 280-281).

#### **7.3.1.5. Appel à la fraternité universelle**

*Nostra Aetate* se termine sur un vibrant appel à la fraternité universelle. Les Pères conciliaires le rappellent clairement en ces termes : « Nous ne pouvons invoquer Dieu, Père de tous les hommes, si nous refusons de nous conduire fraternellement envers certains des hommes créés à l'image de Dieu. La relation de l'homme à Dieu le Père et la relation de l'homme à ses frères humains sont tellement liés que l'Écriture dit : *Qui n'aime pas ne connaît pas Dieu* » (1 Jn 4, 8). Cette affirmation renferme en plus une position explicite contre toute discrimination et

---

<sup>28</sup> Église catholique; Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux, 1993, L'attention pastorale envers les Religions traditionnelles. Rome : Libreria editrice vaticana.

<sup>29</sup> Sallie B. King est professeure émérite de philosophie et religion à l'Université James Madison et professeure d'Études bouddhistes au département de théologie à l'Université Georgetown. Elle est très engagée dans le dialogue bouddhiste-chrétien (Charles L. Cohen, ed., Op.cit., p. 304).

toute exclusion d'êtres humains dans l'Église comme dans les sociétés. « L'Église réproouve donc, en tant que contraire à l'esprit du Christ, toute discrimination ou vexation opérée envers des hommes en raison de leur race, de leur couleur, de leur classe ou de leur religion » (NA, n° 5).

Pour l'époque, c'était une révolution, une avancée spectaculaire dans la pensée de l'Église. Cette affirmation traduisait sans ambages sa position contre le racisme, l'apartheid, la Shoah et la persécution des personnes à cause de leurs croyances. La fraternité universelle suppose ainsi l'accueil de toute personne avec le plus profond respect de sa dignité, son inclusion dans la communauté chrétienne et dans la société, ainsi que sa promotion comme image de Dieu. Ainsi, dans la démarche du dialogue, les partenaires doivent se disposer à s'accueillir comme frères ou sœurs et non comme des ennemis ou des étrangers.

Dans cette ligne, Dwight Hopkins<sup>30</sup> a relevé les implications de cette position conciliaire sur la *Black Liberation Theology*, très engagée dans la lutte contre les discriminations raciales, pour la justice et le respect de la dignité humaine dans la société américaine des années 1960 (Hopkins, 2017, p. 129). En effet, s'inspirant de l'*Ubuntu* africain selon lequel « je suis parce que nous sommes », cette théologie soutient que chaque être humain est inextricablement interrelié avec l'humanité des autres. Chaque être humain est connecté à l'humanité de toutes les personnes. Fondamentalement, être humain c'est embrasser la dignité humaine, qui est un droit naturel inné et un droit sacré (Hopkins, 2017, pp. 132-133).

### **7.3.1.6. Orientations du dialogue interreligieux**

*Nostra Aetate* n° 2 donne trois orientations au dialogue interreligieux : la recherche des éléments communs, la rencontre des croyants et la collaboration en vue du bien commun. Par rapport à la recherche des éléments communs, les Pères conciliaires ont préféré mettre l'accent sur ce qui rassemble plutôt que sur ce qui sépare.

Certes, le respect de la différence est important pour préserver la singularité de chaque partenaire du dialogue, mais en l'accentuant on risque d'alimenter les antagonismes. Or, en

---

<sup>30</sup> Dwight N. Hopkins est professeur de théologie à la Divine école de l'Université de Chicago. Il a créé le groupe des "Fourteen-Country network" axé sur les cultures globales et les religions (Charles L. Cohen, ed., Op.cit., p. 305).

recherchant ensemble les points de convergence, on obtient leur rencontre dans le respect des différences de chacun. Concernant la rencontre des croyants, le texte a choisi soigneusement la promotion du dialogue entre les croyants qui vivent ensemble, partagent le quotidien professionnel ou social. Sans doute, parce que ces personnes sont plus faciles à mobiliser que les institutions qui sont souvent lentes et rétives. En ce qui a trait à la collaboration, l'appel à promouvoir ensemble les valeurs spirituelles, morales et socioculturelles garde toute son actualité. En un mot, reconnaissons avec Michel Fédou que : « Ce texte indique nettement le chemin à suivre : d'un côté, ouverture aux religions en tant qu'elles portent en elles des éléments de vérité ou de sainteté; de l'autre, fidélité au Christ qui est le chemin parfait de l'accès au vrai Dieu » (Fédou, 1996, p. 20).

Ainsi, c'est à juste titre que Roger Haight considère que *Nostra Aetate* était un document extraordinaire pour son époque, et il a constitué une garantie pour une pensée créatrice allant dans plusieurs directions : dialogues interconfessionnel et interreligieux, théologie des religions, théologies comparatives, pratiques interspirituelles et coopération (Haight, 2017, p. 103).

#### **7.3.1.7. Déploiement du dialogue interreligieux**

Dans son déploiement, le dialogue interreligieux peut être bilatéral comme le dialogue islamo-chrétien, le dialogue judéo-chrétien, ou trilatéral comme le dialogue islamo-judéo-chrétien, ou encore polylatéral en y incluant des adeptes de toutes les traditions religieuses qui désirent le pratiquer sous une forme ou une autre, comme l'expérience de prière pour la paix à Assise l'illustrera. Actuellement, il est même question de dialogue interconvictionnel (Jacques Delors) qui inclurait tant les croyants (juifs, chrétiens, musulmans, bouddhiques, etc.) que les athées, les agnostiques ou les humanistes.

Le dialogue mettra autour d'une table les personnes qui font référence à une tradition ou une confession religieuse et celles qui n'ont aucun lien avec la religion, les non-croyants. À ce titre, il se veut inclusif, voire un dialogue universel. Bien que sa visée soit très intéressante, il sera confronté au défi de la représentativité dans un cadre institutionnel. Tant qu'il se déroulera au niveau de la base entre les personnes qui évoluent ensemble et qui partagent déjà des idées ou des valeurs communes, il préservera son inclusivité. Dans certains pays occidentaux, comme la Belgique, où les associations humanistes ont une reconnaissance juridique (Torfs, 2008, p.

17), la désignation de leurs délégués à un dialogue interconvictionnel posera sans doute moins de difficulté, car, ce dialogue rassemble « des sujets aux options différentes [qui] désirent se rencontrer sans se renier eux-mêmes » (Derroitte, 2010, p. 64). En revanche, là où ce type d'association reconnue n'existe pas encore, quand il s'agira de choisir des leaders pouvant représenter les groupes convictionnels ou les humanistes non-croyants, nous craignons qu'il se pose le problème de la délégation et de la crédibilité des interlocuteurs (Groth, 1988, p. 196).

Cette crainte n'enlève pas à cette proposition son originalité et sa pertinence, mais interroge son applicabilité dans un cadre institutionnel qui fonctionne avec des leaders religieux ou spirituels mandatés et non avec des leaders d'opinion charismatiques, acceptés à cause de leurs talents ou compétences personnelles. Dans un débat public ouvert, comme dans une classe, ces derniers auront sans difficulté la voix au chapitre. Mais, ils n'auront probablement pas leur place dans une assemblée de leaders religieux ou spirituels, à moins qu'ils ne se soient réunis en association reconnue ou que les critères de sélection permettent la participation d'un individu à titre personnel. C'est probablement à cause de ces difficultés que ce type de dialogue peine à se substituer au dialogue interreligieux et au dialogue œcuménique.

### **7.3.1.8. Rappel des espoirs fondés sur le dialogue interreligieux**

Jean-Paul II, dans *Redemptoris Missio*, reconnaît la pluralité des religions et des croyances comme une richesse et une interpellation à la conversion. Selon lui, les différences ne doivent pas être considérées comme une menace, mais comme un enrichissement mutuel. Car, au contact de l'autre, on développe une relation interpersonnelle qui implique une sortie de ses zones de confort, de sécurité et une ouverture tant d'esprit et de cœur pour cesser d'être soliloque afin d'entrer en dialogue. Là, on apprend à se connaître en profondeur, à connaître l'autre et à s'ouvrir à la connaissance de l'autre pour aboutir à une connaissance mutuelle. Celle-ci fait reculer l'ignorance, principale source d'intolérance, voire d'intégrisme.

Pour le moment, dans les contextes d'hostilité, le dialogue interreligieux reste la seule façon d'assurer une présence chrétienne, de témoigner de l'action salvatrice du Christ parmi les humains, tandis que dans d'autres situations, il accompagne l'annonce de l'Évangile. Il est une forme à part entière de l'évangélisation. Néanmoins, en aucune circonstance, il ne dédouane le chrétien de la responsabilité d'annoncer l'Évangile, car l'évangélisation n'est complète que



lorsque Jésus-Christ et son Règne sont annoncés explicitement. Cette affirmation répond à la question de savoir s'il faut continuer d'annoncer l'Évangile après avoir reconnu la valeur salvifique des autres traditions religieuses avec lesquelles on dialogue. Le fait de dialoguer au sens de discussion théologique, de coopération pour la justice, la paix et le progrès social, de partage de la vie quotidienne et au sens de la mise en commun des expériences spirituelles, n'exclut aucunement l'annonce de Jésus-Christ, le seul médiateur entre Dieu et les humains, en qui toutes les traditions religieuses visant l'épanouissement de l'humain véritable trouvent leur perfection. Quel rôle l'école catholique peut-elle jouer dans l'éducation au dialogue promu sous toutes ses formes ?

### **7.3.2. L'école comme lieu privilégié de l'activité évangélisatrice**

Le magistère a répondu à maintes reprises à la question de savoir si la mission d'évangélisation a sa place dans l'école catholique. D'abord, la Déclaration conciliaire *Gravissimum Educationis* précise que : « Le but que poursuit la véritable éducation est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte » (GE, n° 1). Elle clarifie ce que l'Église entend par l'éducation chrétienne, elle est celle qui vise non seulement à assurer la maturité de la personne humaine, mais aussi et principalement à ce que les baptisés aient une connaissance approfondie de leur foi, deviennent de vrais adorateurs de Dieu, mènent une vie personnelle en conformité avec l'Évangile et contribuent par leur témoignage de perfection à la croissance de l'Église, Corps mystique du Christ tout comme à la transformation du monde et au bien de la société (GE, n° 2). Comme société humaine, l'Église à la suite des parents qui sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, réclame le droit d'avoir des écoles pour assumer sa responsabilité d'éduquer les jeunes, laquelle responsabilité découle de sa fonction d'annoncer la voie du salut à tous les humains, de communiquer aux croyants la vie du Christ et de contribuer à leur plein épanouissement (GE, n° 3).

En outre, elle décrit les finalités propres à l'école catholique : offrir à chaque jeune la possibilité d'évoluer dans une communauté scolaire animée par l'esprit évangélique, contribuer

à la réalisation, en chaque adolescent, de la personne humaine renouvelée par le baptême et ordonner la culture humaine à l'Évangile afin que la connaissance acquise par l'élève soit illuminée par la foi et qu'elle l'habilite à travailler de façon efficace au bien de la société et à la construction du Royaume de Dieu. Ces finalités justifient toute la valeur qu'a l'école catholique dans la vie de l'Église. Effectivement, elle « revêt une importance considérable dans les circonstances où nous sommes, puisqu'elle peut être tellement utile à l'accomplissement de la mission du Peuple de Dieu et servir au dialogue entre l'Église et la communauté des hommes, à l'avantage de l'une et de l'autre » (GE, n° 8). Ici est soulignée clairement sa valeur instrumentale pour l'évangélisation et le dialogue avec la société. Donc, l'école catholique est le lieu où l'Église s'acquitte de sa mission d'annoncer à tous les humains le mystère du salut et de tout restaurer dans le Christ.

Ensuite, dans le document intitulé *L'école catholique* (1977), il est écrit : « C'est pour remplir cette mission qu'elle établit des écoles catholiques, parce qu'elle voit dans l'institution scolaire un moyen privilégié de formation intégrale, en ce qu'elle est un lieu où se développe et se transmet une conception du monde, de l'homme et de l'histoire » (CEC, 1977, n° 8). Ce n'est pas tout, le document insiste là-dessus ainsi : « L'École Catholique s'insère dans la ligne de la mission de l'Église, en particulier dans sa tâche d'éduquer à la foi » (CEC, 1977, n° 9).

Les autres documents de la Congrégation pour l'Éducation Catholique (CEC) ne manqueront pas de le réaffirmer et parfois en allant un peu plus loin. À titre d'exemple, dans *L'école catholique au seuil du troisième millénaire* (1997), l'école n'est pas qu'un instrument au service de l'évangélisation, elle « partage la mission évangélisatrice de l'Église et est un lieu privilégié où se réalise l'éducation chrétienne » (CEC, 1997, n° 11). Jean-Paul II, le rappelait ainsi dans *Ecclesia in Africa* : « les écoles catholiques sont à la fois lieux d'évangélisation, d'éducation intégrale, d'inculturation et d'apprentissage du dialogue de vie entre jeunes de religions et de milieux sociaux différents » (EA, n° 102).

Ainsi, l'Église catholique ne l'utilise pas seulement pour atteindre le but de sa mission, mais aussi pour rendre service à la société en assurant la promotion de la personne humaine. Plus que toute autre institution, l'école offre un cadre privilégié de formation intégrale, car assurant le développement et la transmission d'une conception du monde, de l'homme et de

l'histoire, ainsi que la synthèse entre la foi et le savoir, tout en servant de lieu où se tissent des liens entre les jeunes de diverses conditions sociales et de différentes appartenances religieuses.

### **7.3.3. Ouverture de la communauté éducative catholique**

L'école catholique ne limite pas son œuvre éducative à l'éducation chrétienne et à l'instruction des seuls baptisés ou aspirants au baptême. Bien sûr, elle poursuit l'éducation chrétienne des jeunes chrétiens, afin d'amener leurs consciences psychologique et morale à la plénitude dans le Christ. Bien entendu, elle l'assure en vue de la transformation de leur mentalité individuelle par l'Évangile sous l'action de l'Esprit, et afin qu'ils puissent à leur tour influencer leur entourage et toute la société. Elle rend également un service d'une très grande importance à tous les humains en intensifiant son activité éducative notamment dans le contexte de pluralisme culturel et religieux, puisqu'elle œuvre à la formation des personnalités autonomes, responsables et conscientes, capables d'assumer les exigences de leur foi et de coopérer activement avec leurs pairs au développement durable de leur milieu (CEC, 1997, n° 11).

Voilà pourquoi elle entend éduquer de façon intégrale les jeunes. L'éducation intégrale est celle qui maintient « l'équilibre entre les études religieuses et l'instruction profane », en faisant en sorte que « la culture religieuse et l'affinement de la conscience progressent du même pas que les connaissances scientifiques et le savoir-faire technique », et en préparant « les jeunes à remplir dignement les tâches qui attendent chacun d'entre eux » dans la société et dans l'Église (Jean XXIII, 1963. *Pacem in Terris*, no 153). Elle signifie enfin « respecter l'intégralité de la personne des étudiants, en développant une multiplicité de compétences qui enrichissent leur humanité : créativité, imagination, capacité d'aimer le monde et de cultiver la justice et la compassion » (CEC, 2014, Titre III.1).

### **7.3.4. Projet éducatif de l'école catholique**

Le projet éducatif catholique a comme noyau dur la personne de Jésus-Christ. Tout tourne autour de Lui et tout est conçu pour mener les jeunes à sa rencontre. Toute l'activité éducative et pédagogique vise à les conduire à leur réalisation plénière à l'image de Jésus-Christ, l'Homme

parfait. Comment atteindre un tel idéal ? Dans un univers scolaire multireligieux, comment arrimer la découverte de la beauté de la foi en Jésus-Christ et la liberté du croyant ?

Dans le document intitulé *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour* (2013), la Congrégation pontificale pour l'éducation catholique propose un projet éducatif articulé autour de six principaux axes; il s'agit des suivants : le critère de l'identité catholique (catholicité), la construction d'un horizon commun, l'ouverture raisonnée à la mondialité, la formation d'identités fortes, le développement de l'autoréflexivité, le respect et la compréhension des valeurs des autres cultures et religions, la formation à la participation et à la responsabilité (CEC, 2013, n° 63). Le sixième axe entend faire de l'école catholique un « espace de pluralisme » propice à l'apprentissage du dialogue, au partage des valeurs universelles telles que : la solidarité, la liberté et la tolérance.

En outre, le document *Éduquer aujourd'hui pour demain* (2014) précise que l'école catholique veut être de son temps. Par conséquent, elle entend contribuer à relever les défis actuels, dont : l'analphabétisme religieux, le dialogue, l'éducation inclusive et le fondamentalisme. Pour ce faire, elle entend s'inspirer de certaines affirmations fortes du concile Vatican II, telles que : la disposition de l'Église à accomplir une œuvre de service pour soutenir la promotion des personnes et l'édification d'une société toujours plus humaine; la reconnaissance de l'instruction en tant que « bien commun » (GS, n°s 59-60) et la promotion du droit universel à l'éducation et à l'instruction pour tous.

En adéquation avec ces affirmations fortes, l'école catholique se dispose à développer le sens de la reconnaissance mutuelle, du respect et de la valorisation de la diversité qui caractérise les sociétés où elle se trouve. Face au pluralisme, comme communauté scolaire catholique, son organisation et ses programmes doivent traduire concrètement la vision personnaliste propre à la tradition chrétienne, et ce, en dialogue avec les autres confessions religieuses, les autres cultures et les autres institutions scolaires.

Ce dialogue qui prend le nom de coopération en vue du bien commun doit se faire dans une attitude d'écoute, de confrontation constructive et de volonté de travailler ensemble. Ce dialogue devient interculturel lorsqu'il réunit des interlocuteurs de cultures différentes qui

désirent approfondir leur connaissance mutuelle, leurs valeurs communes, pour consolider leurs liens et réaliser des projets élaborés ensemble (CEC, 2014, Titre II. 6). Ce dialogue devient aussi interreligieux lorsqu'il rassemble autour d'une table ou d'une cause des protagonistes d'appartenances religieuses différentes qui veulent discuter des thématiques ou des problèmes théologiques de façon rationnelle (dialogue théologique), soit pour collaborer ensemble afin de défendre une cause commune comme la justice, la paix, les droits humains, l'environnement, bref le bien commun (dialogue d'action), soit pour célébrer un événement ou apprendre, s'amuser ensemble (dialogue de vie), soit pour prier ou méditer ensemble (dialogue spirituel).

De différentes façons, les jeunes apprennent progressivement le dialogue en ses diverses formes dans leur salle de classe, la cour de récréation, les mouvements religieux, les clubs de sciences ou de littérature, les activités pastorales et sportives, ainsi qu'à travers les événements rythmant leur quotidien. Tout cela fait de l'école catholique un laboratoire de l'expérience de la coexistence ou du vivre ensemble pacifique.

L'école catholique « s'efforce de développer l'ouverture aux autres dans la tolérance et le respect de leur mode de penser et de vivre, dans la compréhension de leurs préoccupations et de leurs espoirs, en partageant leurs conditions et en participant à leur devenir » (CEC, 2013, n° 57). Ouverte à tous, on s'attend à ce qu'elle fasse montre d'hospitalité inconditionnelle, de respect de la différence, de discernement dans sa manière de proposer la foi et d'accompagner spirituellement les jeunes qui le demandent, et ce, tout en préservant son identité catholique fondée sur l'Évangile.

Dans un contexte pluraliste, elle n'a de choix que de faire une proposition aimable de la foi aux jeunes avec humilité. Cela demande que toute la communauté éducative soit animée par l'Esprit Saint. Ce dernier est à l'œuvre aussi bien dans les cœurs des baptisés que dans ceux des autres traditions religieuses ou des hommes et des femmes de bonne volonté. Aussi est-il possible de se laisser mouvoir par lui pour former effectivement une communauté éducative capable d'aider les jeunes à trouver le sens de leur vie, de les orienter vers les grandes valeurs humaines du vrai, du bien et du beau, de leur apprendre le dialogue en leur proposant une vision ouverte, pacifique et attrayante de l'Autre et de l'autre et aussi capable de les outiller afin qu'ils

puissent construire les instruments critiques indispensables pour faire le tri des connaissances et des informations qui leur viennent des médias.

Parce qu'elle se veut ouverte à tous, l'école catholique entend offrir une éducation inclusive. Cela veut dire que la méritocratie ou l'élitisme n'est pas un critère d'admission dans sa communauté éducative, qu'elle accorde l'attention pédagogique nécessaire à tous et qu'elle considère leurs besoins spécifiques pour se développer harmonieusement tout en acquérant les connaissances comme les compétences qu'il faut pendant leur formation. Donc, elle ne fait acception de personne à cause de ses conditions physiques, psychologiques, spirituelles, religieuses ou culturelles : chaque élève doit y trouver sa place et les services éducatifs et pastoraux adéquats pour sa réalisation personnelle.

En définitive, partageant la mission de l'Église, l'école catholique a la lourde tâche de lutter contre l'ignorance religieuse ou l'analphabétisme religieux en ramant à contre-courant. Ce qui implique qu'elle a la tâche de proposer de façon attrayante et respectueuse une formation religieuse aux jeunes soit par un cours de religion catholique ou par des expériences pastorales (prière, exercices de piété populaire, célébration des sacrements, ...). En tout cas, il faut agir contre ce fléau qui conduit assez souvent au fondamentalisme ou à l'indifférence religieuse. Ces conséquences de l'analphabétisme religieux sont trop graves pour que les jeunes des écoles catholiques en repartent sans une culture religieuse approfondie et un sens de collaboration interreligieuse pour la promotion du bien commun très développé (CEC, 2014, Titre III. 1). Cette école catholique peut ainsi accomplir sa mission, grâce à une vision éducative construite à partir d'une conception anthropologique renouvelée.

## Conclusion

Au terme, en passant en revue l'évolution de la mission, nous avons fait ressortir les divers changements opérés dans la manière d'évangéliser en fonction du temps et des cultures. L'annonce kérygmaticque du temps apostolique a fait place à la prédication itinérante pour la conversion, la mission comme projet de conversion et de civilisation a conduit à l'évangélisation. Dans la ligne du concile Vatican II, l'activité missionnaire a donné lieu à la nouvelle évangélisation. Tous ces changements de paradigmes ont été accompagnés aussi de changement de stratégies missionnaires même si d'un paradigme à l'autre, certaines approches ne changent pas forcément. La stratégie missionnaire de saint Paul, par exemple, continue d'inspirer l'inculturation de l'Évangile. Aussi, dans un contexte de pluralisme religieux, le dialogue interreligieux est promu comme une dimension de l'évangélisation.

C'est dans cette dynamique que s'insère l'école catholique qui rassemble un grand nombre de jeunes, les citoyens de demain et les futurs bâtisseurs du Règne de Dieu. À travers elle, l'Église accomplit sa mission et entre en dialogue avec la communauté des hommes. Elle y donne une éducation chrétienne aux jeunes indistinctement pour qu'ils se réalisent pleinement. Cette éducation entend aussi habiliter les jeunes chrétiens à être témoins de leur foi. Est-ce que l'Église pourrait éduquer les non-chrétiens dans la charité sans envisager leur adhésion au Christ? En les accueillant dans ses écoles, l'Église entend les aider avec sollicitude à s'accomplir humainement et à accompagner ceux qui parmi eux désirent adhérer au Christ. Comment alors déployer l'éducation chrétienne au pluralisme religieux comme manière d'évangéliser tout en respectant la liberté de religion des autres ? Le chapitre suivant tentera d'apporter la réponse à cette question.

## HUITIÈME CHAPITRE

### 8. Épistémologie de l'éducation au pluralisme religieux

#### Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons vu la place qu'occupe l'école catholique dans la dynamique de la nouvelle évangélisation. Précédemment, nous avons montré la nécessité d'une théologie du dépassement des différences dans le monde actuel affecté par la peur de l'autre, par la lutte pour la reconnaissance de soi et le besoin d'un nouvel ordre construit sur le dialogue entre les croyants eux-mêmes et entre les croyants et incroyants. Ces réflexions ont tenu compte du contexte de pluralisme dans lequel évoluent les jeunes qui fréquentent les collèges Bourget de Rigaud et Saint-Viateur de Ouagadougou.

Pour poursuivre l'œuvre éducative dans ces institutions scolaires ordonnées à l'évangélisation, nous avons compris qu'une approche éducative adaptée aux réalités actuelles marquées par le pluralisme religieux était souhaitable afin de préparer les jeunes à devenir des protagonistes de l'ère du dialogue interreligieux. Nous l'appelons *éducation au pluralisme religieux*. Une telle approche éducative, pensée dans une perspective chrétienne, constitue une avancée dans le cadre de la théologie de l'éducation catholique et de la théologie du dialogue interreligieux. Elle l'est parce qu'elle allie à la fois les données de la praxis de l'éducation dans l'école catholique et celles de la pratique pastorale au sein de la communauté éducative catholique à la lumière de l'Évangile, afin de proposer un ensemble d'activités visant la réalisation intégrale des jeunes et leur préparation à leur tâche de bons citoyens et des bâtisseurs d'une civilisation de l'amour, entendue comme le Royaume de Dieu.

D'un point de vue théologique, cette approche s'inscrit dans le cadre épistémologique du concile Vatican II auquel se rattache le paradigme théologique dit théologie du pluralisme religieux inclusif. Comment expliquer cette situation épistémologique ?



## **8.1. Considérations épistémologiques**

Dès qu'on évoque le concept de pluralisme religieux, la crainte est de tomber dans le relativisme, le pragmatisme, le syncrétisme ou l'indifférentisme religieux. Or, sur le plan épistémologique, pluralisme et relativisme sont deux paradigmes distincts, voire parallèles.

### **8.1.1. Le pluralisme épistémologique**

Selon le philosophe Georges Leroux, « Adopter une position pluraliste, c'est au point de départ accepter de reconnaître que la pluralité des opinions ou des croyances ne peut être réduite de manière absolue et qu'elle doit être abordée comme un fait » (Leroux, 2016, p. 131). Ainsi peuvent cohabiter dans la même sphère sociale les grandes traditions religieuses comme le christianisme, l'islam et le judaïsme avec les religions ancestrales ou traditionnelles, le bouddhisme, l'hindouisme, les spiritualités autochtones et les autres convictions.

Cette cohabitation pacifique découle logiquement d'une reconnaissance mutuelle. De par celle-ci, l'une ne peut contester l'existence de l'autre et nulle ne peut prétendre à l'hégémonie. Cependant, en vertu de la liberté religieuse qui suppose celle d'avoir une religion ou de ne pas en avoir et celle d'enseigner sa religion pour la faire connaître, chacune conserve le droit de véhiculer sa doctrine et de répandre ses croyances ou sa foi dans les limites des droits d'autrui, et ce, pour éviter le piège de l'endoctrinement ou du prosélytisme. Ainsi, dans une perspective inclusive, chacune peut disposer de l'espace nécessaire pour s'épanouir sur le plan religieux ou spirituel tout en contribuant à l'épanouissement de l'autre.

Le pluralisme implique aussi la pluralité éthique, car chaque tradition religieuse porte en plus des croyances une morale particulière pour soutenir et orienter le comportement de ses adeptes. Si dans le judaïsme, le christianisme et l'islam, le religieux et l'éthique sont deux dimensions étroitement liées, mais distinctes, dans d'autres comme le bouddhisme, les deux se confondent tout simplement. Cette position effraie certains chrétiens, car faisant craindre que la morale chrétienne perde pied dans un cadre scolaire catholique. Cette crainte, quoique légitime, ne se justifie plus parce que le contexte socioculturel est déjà marqué par le pluralisme éthique. Est-ce que ce dernier pourrait entraîner la marginalisation de la morale catholique ?

Tout d'abord, soulignons que le terme éthique est, depuis longtemps, employé par les protestants en lieu et place de morale. Était-ce déjà une façon de prendre leur distance de la religion catholique ? Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, on a tendance à confier l'éthique à la philosophie et la morale à la religion ou à la sociologie. Dès lors, la morale revêt surtout le sens de la manière dont les humains se comportent en société ou se conforment aux mœurs, us et coutumes, ou règles qui régissent les relations interpersonnelles au sein d'un groupe humain (Bruguès, 2005, p. 793). Quant à l'éthique, elle désigne l'ensemble des principes qui fondent les morales et qui permettent de les apprécier d'un point de vue rationnel et de façon comparative. Elle constitue donc la discipline philosophique qui étudie la morale ou qui « encadre la démarche qui vise à déterminer la vie bonne et à juger du bien et du mal » (Leroux, 2016, p. 135).

Actuellement, la tendance prédominante qui entend délaisser l'emploi de la morale au profit de l'éthique découlerait du sens que l'on reconnaît à chacun d'eux. En effet, là où la morale commande, exige ou oblige de façon catégorique, l'éthique recommande, ne s'impose pas, donc elle paraît plus respectueuse de la liberté de la personne humaine. Plus catégorique ou plus *soft* (douce), la morale et l'éthique sont essentiellement normatives (Bruguès, 2005, p. 794). En outre, comme elles sont intimement liées aux traditions culturelles ou religieuses qui les véhiculent et les alimentent, elles sont sur le plan pratique diverses. Aussi pouvons-nous parler, d'une part, de morale ou éthique québécoise, française, burkinabè ou haïtienne et, d'autre part, de morale ou éthique judéo-chrétienne, catholique ou protestante, islamique, bouddhique ou hindoue. Et en admettant que les cultures et les religions s'influencent mutuellement, voire inextricablement liées, il nous est loisible d'affirmer qu'une morale ou éthique nationale peut être d'inspiration judéo-chrétienne, islamique, etc. Toutefois, leur diversité n'empêche pas qu'elles aient des principes ou des valeurs communes, même si parfois vécues ou appliquées de manière différente dans la vie quotidienne. En en tenant compte, cela rend la vie commune, la cohabitation ou le vivre-ensemble possible.

En un mot, « adopter un point de vue pluraliste équivaut à accepter le fait de la diversité dans le temps, sans renoncer à l'hypothèse d'une réconciliation des points de vue dans une temporalité indéterminée » (Leroux, 2016, p. 139). L'acceptation de ce fait signifie en même temps celle de la possibilité de s'enrichir mutuellement par l'apport moral ou éthique des

différents membres de la communauté éducative. Cet enrichissement mutuel, bien entendu, n'est possible que sur la base d'un dialogue sincère entre les leaders des différentes traditions religieuses ou sapientielles (philosophiques) dont les principes ou valeurs méritent d'être considérés dans l'éducation de la jeunesse qui évolue au sein de l'institution scolaire.

D'ailleurs, d'un point de vue épistémologique, le pluralisme désigne d'abord le fait d'accepter, d'une part, l'existence des théories scientifiques et des conceptions morales de la vie bonne et, d'autre part, leur irréductibilité. Le pluralisme épistémologique reconnaît la possibilité d'atteindre le vrai en science ou en morale et admet volontiers que les théories ou les conceptions peuvent s'améliorer. Ainsi, si la pluralité en matière scientifique ou morale est irréfutable, elle ne se pose pas comme une façon de procéder à un nivellement par le bas. Au contraire, elle admet même le conflit entre les différentes théories, entités ou méthodes afin de pousser la recherche scientifique vers l'excellence ou de faire progresser la réflexion éthique. « C'est en ce sens que les théoriciens parlent de pluralisme normatif, une expression qui désigne le fait que la pluralité des normes et des valeurs doit servir de critère pour la réflexion éthique » (Leroux, 2016, p. 156). Cette « position normative évalue positivement la diversité et la pose comme base de la réflexion ». Elle n'admet pas d'évasion face à « l'effort rationnel de l'éthique » ni de « repli sur une morale individualiste » (*Idem.*).

C'est donc cette dimension normative qui donne au pluralisme le droit d'être considéré dans une approche éducative. Bien entendu, cette considération signifie qu'éduquer au pluralisme particulièrement religieux ne consiste pas en une présentation éclatée des religions ou du religieux, mais en une conscientisation par rapport à ce que la diversité religieuse a de constitutif et de normatif, en vue de l'édification des personnes singulières dans leurs différences, mais des différences qu'elles seront à même de transcender ou dépasser afin de promouvoir ensemble ce qu'elles ont d'universel, l'humanité authentique, entendue au sens du *vere humanum*, « un homme qui ne se définit pas seulement en termes de besoins et d'échanges dans l'ordre des utilités immédiates. Il se définit aussi en termes de désir et de dépassement de son désir. Osons le dire : il se définit par l'ouverture à une Altérité transcendante » (Geffré, 2012, p. 219). Ainsi envisagée, cette approche éducative, d'un point de vue du dialogue interreligieux, permet de mettre l'accent sur l'humanisme partagé et le fait que « les grandes

religions historiques ont en commun un corps doctrinal bien identifiable centré sur la dignité de la personne, une morale altruiste et une réalité transcendant la finitude humaine » (Leroux, 2016, p. 160).

### **8.1.2. Le relativisme épistémologique**

Comment une éducation au pluralisme religieux échapperait-elle au piège du relativisme ? Entendons-nous d'abord sur cette notion qu'on emploie pour désigner la « doctrine philosophique qui concerne deux problèmes distincts : d'une part, la question de la possibilité de connaître la vérité dans le domaine de la science, et d'autre part, la question de la possibilité de formuler des normes et des valeurs universelles en éthique » (Leroux, 2016, p. 137). Compte tenu de ces deux intérêts, Leroux distingue le relativisme épistémologique qui s'intéresse aux connaissances et le relativisme moral qui a trait aux normes et valeurs.

Le relativisme et le pluralisme ne s'opposent pas sur le plan épistémologique; ils ne se récusent pas, mais ils ne doivent pas être confondus non plus. En effet, le pluralisme méthodologique valorise la diversité des théories et opinions différentes dans la recherche de la vérité. Elle encourage même leur confrontation. En revanche, le relativisme, en soutenant la singularité et la subjectivité de toute vérité, rejette l'idée d'une vérité universelle. Par conséquent, toutes les thèses, les théories et méthodes ont en soi une valeur propre. Ainsi, le relativisme soutient qu'aucune n'est ni meilleure ni plus fondamentale qu'une autre (Leroux, 2016, p. 139). Dans ce cas, chaque être humain, selon sa situation et ses fins, a la liberté de choisir rationnellement la méthode (voie), la théorie (doctrine), la thèse (vérité) ou l'éthique (principes de conduite) qui lui paraissent adéquates pour mener une recherche scientifique, pour construire sa vie personnelle ou pour se conduire dans la société.

Néanmoins, comme tout être humain est relationnel et éducationnel, il y a de fortes chances que son choix soit éclairé ou influencé par sa socialisation, par le groupe auquel il appartient et, de ce fait, que ce choix soit influencé par son environnement et sa culture. Des éléments qui eux-mêmes ont subi l'influence ou qui ont été enrichis par l'apport d'autres environnements et cultures. Assez pour conclure que la particularité et la singularité que soutient le relativisme ne sont jamais totalement coupées de l'universalité, voire qu'il existe entre les

trois une réflexivité voulue ou non désirée, notamment par les temps qui courent. Ainsi, le relativisme éthique ne conduit pas à une impasse, mais un carrefour en T où se rencontrent la particularité, la singularité et l'universalité de l'être éthique pour forger une personne morale, donc responsable et coresponsable du particulier comme de l'universel.

### **8.1.2.1. Le relativisme religieux**

Si tel est le cas, pouvons-nous soutenir que le relativisme est nécessaire à la coexistence dans la diversité, car appelant à la *désabsolutisation* du réel et des moyens d'atteindre les fins scientifiques, morales ou religieuses ? Si la réponse est affirmative, alors la crainte d'un relativisme religieux, comme affirmation radicale selon laquelle « toutes les religions se valent et peuvent également conduire au salut » (Fédou, 1996, p. 13), et toute vérité n'est vraie que pour les personnes ou les religions qui l'affirment, n'a même plus d'objet puisque l'option religieuse n'étant pas de l'ordre rationnel, mais de celui de la foi.

En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le relativisme en tant que méthode scientifique concerne ce qui peut être cerné par comparaison rationnelle. Et là où les prétentions dogmatiques pourraient susciter des controverses, parce que les défenseurs des vérités ont des velléités absolutistes, il y a moyen de faire dissiper les nuages de l'intolérance grâce au dialogue interreligieux. Ceci, se fondant sur la pluralité des croyances, des religions ou des convictions, part du principe du respect de la vérité singulière de chacun des partenaires en dialogue pour créer les conditions d'une coexistence pacifique (Leroux, 2016, p. 138). Et cela n'aurait pas été possible sans une forme de relativisme qui permet de reconnaître à l'autre la liberté d'avoir ou non sa vérité.

Dans quelle mesure ce relativisme ne fait pas courir le risque de sombrer dans le scepticisme ? Selon Leroux, « le scepticisme affirme en effet qu'il est impossible de parvenir à quelque vérité que ce soit en raison des limites intrinsèques de la connaissance, alors que les relativistes soutiennent que seule la vérité absolue et universelle est impossible, car seules des doctrines relatives aux observateurs et aux sujets de connaissance sont disponibles. » (Leroux, 2016, p. 140). François Varillon pense que le scepticisme est une impasse parce que le sceptique finit par répondre : « Chacun a sa vérité », quand il pose la question « qu'est-ce que la vérité ?

ou y a-t-il une vérité ? ». En adoptant cette position, il s'évade au lieu d'approfondir sa quête de la vérité. Cette évasion l'empêche du coup de goûter à la joie profonde de la découverte. En effet, « Platon disait qu'il faut chercher le vrai avec toute son âme. Quand on arrête de chercher le vrai avec toute son âme, on se condamne à vivre à la surface de soi-même et on demeure étranger à la joie, dont il est tout de même difficile de nier qu'elle est notre vocation la plus profonde » (Varillon, 1995, p. 32).

### **8.1.2.2. Le relativisme moral ou éthique**

Quant au relativisme moral ou éthique, il qualifie :

La position de ceux qui pensent qu'aucune doctrine morale ne peut atteindre la vérité absolue ou universelle et que les valeurs morales dépendent des sociétés, des temps et des lieux auxquels elles appartiennent. De même, ce relativisme moral soutient qu'il n'existe aucun critère pour juger de visions morales opposées (Leroux, 2016, p. 144).

Encore une fois, les relativistes se retrouvent confrontés à un dilemme : éthique ou morale subjective ou universelle ? La réponse radicale qui veut que toutes les éthiques se vaillent ne tient plus la route, car ne pouvant pas avoir une réception universelle. En revanche, dire que toutes les morales se valent pour leurs milieux serait plus acceptable. A l'ère du dialogue où l'on pense davantage à s'enrichir mutuellement, tenir une position relativiste sur le plan éthique devient plus difficile, du fait de l'influence réciproque d'un bout à l'autre de la planète. Aussi, l'éthique de la création ou de l'écologie qui consistait autrefois à lutter contre la maltraitance des autres êtres vivants de la nature ou de l'univers et qui était portée par les bouddhistes, les autochtones de la forêt équatoriale, de l'Amazonie et du Canada, est devenue aujourd'hui une préoccupation mondiale. La cause de la paix dans le monde, la promotion de l'humain authentique et la sauvegarde de la « Maison commune » dépassent maintenant le cadre de la morale catholique ou chrétienne pour devenir des préoccupations d'une éthique planétaire.

Certes, le relativisme éthique ou moral a l'avantage de promouvoir la singularité de chaque éthique ou morale, mais le contexte actuel de la planétarisation n'exclut pas la possibilité d'une éthique œcuménique au sens d'universel, car voulant amener tous les humains à vivre en harmonie avec les autres éléments de la création, à une sorte d'accord entre l'âme humaine et le reste de l'univers. Alors, doit-on craindre que l'éducation au pluralisme religieux inspire le

glissement vers le relativisme moral ? Pas vraiment, puisque les jeunes arrivent déjà à l'école tout habités par les mœurs, us et coutumes, les normes et préceptes de leurs familles, de leurs groupes culturels, de la société ou de leurs traditions religieuses. L'école est pour eux l'occasion de les éprouver et de les enrichir. Cela vaut tant pour la survie de leur éthique authentique que pour l'influence de celle-ci sur la mise en œuvre d'une éthique œcuménique.

Ainsi, Leroux admet l'impossibilité de faire des recherches scientifiques sans recours à un certain relativisme, surtout de celui qui « favorise l'attention aux conditions particulières et aux contextes sociaux de la connaissance des valeurs » (Leroux, 2016, p. 143). Le domaine de la théologie ne fait pas exception. En effet, sans recours à l'ouverture aux particularités socioculturelles et à la reconnaissance des valeurs d'autrui, une théologie contextuelle comme la théologie du dialogue interreligieux ne saurait avoir sa raison d'être.

### **8.1.2.3. L'éducation au pluralisme religieux au-delà du relativisme religieux**

L'éducation au pluralisme religieux porte le projet d'apprendre à dépasser le relativisme culturel lénifiant la volonté afin de s'ouvrir à l'enrichissement des cultures différentes. Elle entend réfuter ce relativisme stérile pour amener les jeunes à faire l'expérience de l'altérité authentique et, ainsi, à la reconnaissance mutuelle et à la coopération en vue du bien commun. Autrement dit, elle est tout à fait consciente de la connotation controversée de la notion de pluralisme qui fait partie de son énoncé. Et loin de tomber dans le piège de la théorie selon laquelle toutes les vérités, les religions, les éthiques et les cultures se valent, elle perçoit plutôt la richesse de la diversité de ces éléments et vise à les valoriser chacun à sa juste valeur. Ce faisant, elle constitue un socle solide sur lequel le dialogue devient possible, puisque personne n'étant marginalisée ni disqualifiée à l'avance sur la base de sa foi, de ses croyances ou de ses opinions.

Cette dynamique s'inscrit certes dans l'ouverture à l'autre empreinte de sincérité et d'honnêteté, mais fondamentalement elle constitue une des finalités du dialogue interreligieux en tant qu'elle entend mener les jeunes à une auto prise en charge, donc à s'assumer comme personnes humaines responsables. Ce qui implique qu'ils apprennent progressivement à devenir eux-mêmes tout en intégrant les règles pouvant les conduire à une maturité morale. D'après

Bruguès, cet apprentissage est comparable à celui d'un métier, car exigeant des qualités comme : patience, ténacité, humilité, créativité, goût du beau et compétence. Enfin, cette dynamique intérieure élève au statut de ministre, en ce qu'elle appelle à « devenir un être-du-don », un témoin des valeurs plus grandes que soi, comme la vérité, la justice et la paix. Par conséquent, elle amène à se positionner comme un « sacrement de la présence active de Dieu », pour aider chacun à atteindre sa fin morale, à savoir « se conformer à l'œuvre divinisante de l'Esprit qui seule introduira à la béatitude préparée par le Christ ». Car nul ne se réalise pleinement et ne devient véritablement soi-même sans atteindre cette fin, qui est sa vocation première (Rm 8, 32; GS 22, § 5). En tenant compte de tous ces éléments, Bruguès définit la morale ou l'éthique comme « la mise en œuvre des exigences du métier d'homme » (Bruguès, 2005, pp. 795-796).

Ainsi oserions-nous avancer qu'il ne saurait avoir d'école catholique sans le *donner sens* que commande la fin ultime de la personne. Par conséquent, même en contexte de pluralisme religieux, l'éducation catholique ne saurait être envisagée sans la prise en compte du pluralisme éthique ou moral. Car, si l'on n'en tenait pas compte, on aurait beaucoup de difficulté à considérer les valeurs à promouvoir dans le cadre scolaire. Cette nécessité axiologique étant incontournable, l'éducation au pluralisme religieux ne saurait donc s'en passer.

### **8.1.3. Le pragmatisme religieux**

À quoi servira l'éducation des jeunes au pluralisme religieux ? Si tous nos efforts consistaient à répondre à cette question, on n'aurait pas de difficulté à affirmer que cette approche éducative résulte du pragmatisme religieux. En effet, le pragmatisme découle de la réponse à la question : À quoi cela servira-t-il ? Celle-ci sert de critère afin d'éliminer instinctivement toutes les spéculations et données dogmatiques peu pratiques pour ne s'en tenir qu'aux vérités utiles, d'évaluer la philosophie, les sciences et la religion selon leurs fruits, de ne garder de ses propres opinions que celles qui sont susceptibles d'être utiles (Baudin, 1925, p. 60). Inspiré de l'utilitarisme anglais, le pragmatisme abhorre toute spéculation, toute réflexion métaphysique ou abstraite et toute spiritualité désincarnée. Selon William James, un des cofondateurs de ce courant, le pragmatisme se résume en ceci : « Le vrai, c'est l'utile ». Dès lors, l'efficacité, le succès s'impose comme le critère de la vérité. Ainsi retient François



Varillon, « Pour le pragmatique, l'idée la plus vraie est celle qui est la plus efficace; la pensée n'est pas, de soi, efficace; elle n'est qu'un outil au service de l'action » (Varillon, 1995, p. 33).

Ce critère d'efficacité quoique attrayant le conduit à une sorte d'impasse, car en matière de religion il est quasi impossible de déterminer celle qui parvient efficacement à la libération des humains de la souffrance ou qui les mène avec efficacité au bonheur. Toutefois, il importe de reconnaître que le pragmatisme a un aspect positif, à savoir l'exigence de produire des œuvres, car c'est par ses fruits qu'on reconnaît la qualité d'un arbre (Mt 7, 16. 20; Lc 6, 44), ou encore la foi sans les œuvres est une foi morte (Jc 2, 17), ou encore l'obligation d'aimer : « non pas avec des paroles et des discours, mais des actes et en vérité » (1 Jn 3, 18).

Il reste néanmoins à savoir apprécier la valeur du fruit de l'arbre et à déterminer son utilité. En tout cas, selon Varillon, si l'utile détermine le vrai, les humains pourront à loisir trouver de l'utilité dans n'importe quelle religion. De ce fait, il n'est plus pertinent de parler de vérité. Vu que la violence aussi peut être très efficace, rien ne peut empêcher les humains ou les croyants d'y recourir pour imposer leur idéologie ou leurs croyances. Pour lui, l'utile mène à la propagande. « La propagande, confondue avec l'apostolat. La propagande où l'on se sert de la vérité bien plus qu'on ne la sert. La vérité n'est plus respectée comme telle » (Varillon, 1995, p. 34). Il s'ensuit logiquement l'imposition d'une vision et les autres dérives qui accompagnent généralement cette forfaiture spirituelle qui va à l'encontre de toutes les dispositions en faveur du respect de la liberté humaine.

Le pragmatisme par son acception d'empirisme immanentiste fait craindre une dérive vers le marxisme ou l'action seule suffit pour donner un sens à l'existence de l'humain; ce qui conduirait à l'athéisme humaniste selon lequel Dieu s'efface dans l'existence humaine sous l'action volontariste de l'humain.

Le pragmatisme fait craindre aussi une autre dérive, celle de la religion à la carte ou de la religion utile. La religion à la carte implique que chaque individu est libre de constituer sa propre religion en puisant dans les différentes religions qui lui sont proposées ce qui fait son affaire et son bonheur. La pluralité religieuse est alors pour lui l'occasion de relâcher ou de rompre les liens qui existent entre son Église et lui, voire de céder facilement au syncrétisme religieux.

Alors, il pourrait y avoir une corruption des croyances ou un mélange hétéroclite des croyances qui soit sèmerait le trouble dans les esprits de certains croyants, soit entrainerait des mutations religieuses, des passages d'une religion à une autre. Ce que les religions monothéistes ne souhaitent pas. Donc, face à une telle éventualité, il y a grand risque de raidissement ou de résistance d'un côté ou de l'autre, en dépit du discours politiquement correct sur le respect de la liberté religieuse.

Quant à la religion utile, elle consisterait en l'application des formules rituelles afin d'obtenir des résultats ou en des pratiques culturelles qui contribuent à la réussite ou au bonheur de la personne qui prie. Alors, on ne serait pas très loin de la magie. Cette religion est ordonnée au bonheur de l'être humain. Dieu est au service de l'humain. À ce titre, elle est anthropocentrique. Le danger est qu'elle peut tout aussi dévier vers une religion naturelle rationnelle, le déïsme. Les Églises qui prêchent aujourd'hui un évangile de la prospérité semblent s'inspirer de cette religion pratique. Dans le même panier pourraient se retrouver aussi les groupes de prière axés sur les miracles, la guérison, la résolution des problèmes pratiques des priants.

Cette religion utile a ses racines plongées dans la théologie pragmatique du XVIII<sup>e</sup> siècle qui soutenait les pratiques du jansénisme et le pragmatisme religieux pascalien. Selon cette vision, la religion n'a de but que de réaliser le bonheur de l'être humain. Alors, la personne humaine était considérée comme la mesure de toute chose. Donc la finalité de la religion était anthropocentrique. À cette époque déjà, la piété et l'étude caractérisaient le pragmatisme religieux. La piété efficace, dépouillée de toute spéculation ou considération dogmatique, permettait à l'âme de se centrer sur « l'unique affaire », la relation à Dieu, telle que le proposait *l'Imitation de Jésus-Christ*. Et l'étude, mais l'étude approfondie des Pères et de saint Augustin, afin d'y puiser l'essentiel de la théologie pragmatique pour nourrir la foi chrétienne (Baudin, 1925, p. 62).

Contrairement à cette vision pragmatique de la religion, l'approche d'éducation au pluralisme religieux est centrée sur Jésus-Christ qui, sous la mouvance de l'Esprit, révèle à l'humanité le Dieu d'amour dont le dessein est le salut de tous les humains. Christo-théocentrique, elle entend outiller les jeunes afin qu'ils puissent respectueusement accueillir les

vérités des autres avec un esprit critique, valoriser leur foi personnelle et celle d'autrui, célébrer leur relation avec Dieu et témoigner de leur foi sans succomber à la tentation du prosélytisme. Aussi est-il possible d'affirmer qu'elle se veut pragmatique en ce sens qu'elle s'opérationnalise suivant des objectifs précis, des compétences à développer et des résultats à obtenir dans le temps. Néanmoins, comme l'école est le cadre où l'on donne et acquiert du sens, l'approche d'éducation au pluralisme religieux, vu qu'elle entend conduire les jeunes à leur réalisation plénière dans la vie présente et les préparer à leur fin ultime qu'est Dieu selon la conception catholique, garde toute sa caractéristique téléologique qui lui permet en même temps de viser l'élévation des jeunes jusqu'à leur accomplissement eschatologique.

#### **8.1.4. Le syncrétisme religieux**

Une autre crainte que susciterait l'éducation chrétienne au pluralisme religieux consisterait dans le syncrétisme religieux. Est-ce que les jeunes ne succomberont pas à la tentation de constituer leur propre religion en allant puiser des vérités partielles dans les différentes traditions religieuses et ainsi délaisser l'orthodoxie ou la doctrine reçue de leur tradition religieuse ? En effet, la notion de syncrétisme désigne « un mélange ou une fusion de croyances qui sont empruntées à d'autres traditions religieuses et qui, de soi, ne sont pourtant pas compatibles entre elles » (Fédou, 1996, p. 29).

Choisir les avantages de chaque religion et éviter les inconvénients paraît intéressant. D'après François Varillon, il est quasiment impossible d'unir et fondre en une seule religion l'hindouisme qui nie l'existence d'un Dieu créateur, le judaïsme qui nie la possibilité de l'incarnation de Dieu, l'islam qui nie l'idée même d'un Dieu Trinité et le christianisme qui professe la foi en un Dieu Trinité, créateur et incarné (Varillon, 1995, p. 36). En d'autres termes, le risque de voir les jeunes réaliser une telle entreprise est vraiment mince. Cependant, il faut admettre que la tentation est grande à cause de l'analphabétisme religieux.

En effet, Claude Geffré relève que « la profonde inculture religieuse de nos contemporains favorise un bricolage souvent surprenant entre des croyances ou des pratiques détachées de leurs lieux d'origine. Les croyances sont flottantes et leurs frontières tellement fluides qu'elles peuvent coexister ou même fusionner sans égard à leur incompatibilité » (Geffré, 2000, p. 7). Or, dans

le syncrétisme contemporain, il y a une quête de bien-être qu'on retrouve également chez les pragmatistes. Alors, peu importe la religion, peu importe son incompatibilité avec telle ou telle autre de leurs croyances, l'important est qu'elle produise un *surcroit d'être* chez eux (Geffré, 2000, p. 8).

Ce syncrétisme pratique observé chez les occidentaux tant chrétiens que non religieux - le *believing without belonging* de Grace Davie -, s'observe aussi en milieu africain où la frontière entre le christianisme et les pratiques religieuses de type traditionnel n'existe pas toujours très clairement, et où, pour des raisons sociales, culturelles, psychologiques, sanitaires, économiques, etc. certains chrétiens comme certains musulmans n'hésitent pas à aller chez le marabout ou le féticheur avec l'espoir d'y trouver la solution à leur problème, qu'il s'agisse de la consolidation des liens sentimentaux entre deux êtres ou d'une promotion au travail, d'une protection contre les forces adverses, de la guérison d'une maladie, de la prospérité dans les affaires, etc. En agissant de la sorte, ces croyants ne cherchent pas tant à constituer une synthèse de plusieurs religions qu'à y puiser, selon les circonstances, ce qui est favorable à l'amélioration de leur existence. Comment expliquer ce comportement religieux ? D'un point de vue occidental, cela s'explique par le fait que :

Chaque tradition religieuse témoigne d'un irréductible dans sa manière de médiatiser l'Absolu que ce soit dans l'ordre de la méditation, de la compréhension de soi et du monde, des symboles et des gestes du sacré. C'est pourquoi il est sans doute illusoire de rêver ici-bas d'une synthèse ou même d'une complémentarité entre les grands systèmes religieux. C'est justement l'erreur des syncrétismes (Geffré, 2012, p. 117).

D'un point de vue africain, on s'entend pour dire que les Religions Traditionnelles Africaines ne quittent jamais l'âme d'un Africain, elles l'accompagnent partout. De plus, il n'existe pas de frontière tracée entre le religieux et le culturel, entre le spirituel et le matériel, entre le corps et l'âme. Est-ce là une explication simple pour faire comprendre qu'il n'y pas de hiatus entre le religieux et le culturel, le sacré et le profane chez l'être africain ? En tout cas, il se considère fondamentalement comme un tout et tout est fonction des circonstances de la vie.

Ainsi, n'allons pas croire que l'éducation au pluralisme religieux peut causer le syncrétisme religieux ou le renforcer dans les mentalités. Car, comme l'avait écrit Dupuis :

Le dialogue authentique ne s'accommode pas de tels expédients. Il n'admet ni le "syncrétisme" qui, en quête d'un terrain commun, tente de surmonter les oppositions et contradictions entre les fois des différentes traditions religieuses par quelque réduction de leur contenu; ni "l'éclectisme" qui, à la recherche d'un dénominateur commun entre les diverses traditions, choisit parmi elles des éléments épars et les combine en un amalgame informe et incohérent (Dupuis, 2002, pp. 348-349).

Au contraire, elle veillera à éclairer suffisamment les esprits de telle sorte qu'ils puissent distinguer les particularités de chacune des traditions religieuses en présence, apprendre d'elles et choisir de maintenir leur adhésion à l'une ou à l'autre.

Certes, un auteur comme R. Panikkar écrit : « Je suis "parti" en chrétien, je me suis "trouvé" hindou et suis "revenu" bouddhiste, sans avoir jamais cessé d'être chrétien » (Panikkar, 1985, p. 50). Cette expérience multireligieuse a tout l'air d'un syncrétisme. Pourtant, il la considère plutôt comme le fruit d'un dialogue intra-religieux, au sens de l'aboutissement d'un cheminement intérieur qui permet de converser avec sa propre foi et de s'ouvrir intérieurement à la religion de l'autre. Cette expérience « suppose une conversion intérieure à l'autre religion. Elle ne découle pas d'un doute ou d'une crise concernant sa propre foi, ici la foi chrétienne, mais ressort plutôt d'un engagement par rapport à elle. La personne fait l'expérience de l'autre religion de l'intérieur » (Couture, 2013, p. 108).

Vu la beauté de cette expérience du dialogue sans frontière, il ne sied vraiment pas d'évoquer le terme syncrétisme pour la qualifier, à moins de considérer ce que Geffré appelle le *bon usage du syncrétisme* pour parler notamment des cas d'islam chrétien, de judaïsme chrétien, « d'hindouisme chrétien », de « bouddhisme chrétien », sans tomber pour autant dans le bricolage ou le confusionnisme (Geffré, 2012, p. 110). De toute façon, ce concept ayant déjà acquis une connotation péjorative ne paraît pas qualifié pour désigner une expérience multireligieuse positive. Il nous semble alors préférable de parler d'hybridité, si l'on considère que d'un point de vue historique le christianisme a su s'enrichir tant des cultures que des religions au contact desquelles il a évolué. De ce fait, des chrétiens purs n'existent pas comme il n'existe pas de christianisme pur. Ainsi convient-il de dire que le fait d'apprendre des cultures et des religions peut enrichir les jeunes sans les faire tomber dans le syncrétisme.

Mais alors, courent-ils le risque de l'indifférence religieuse ou de l'irénisme ? Ce dernier a la particularité de mettre l'accent sur les éléments communs acceptés de tous et d'éviter les sujets qui fâchent. L'éducation au pluralisme religieux qui éveille l'esprit critique chez les jeunes ne saurait les préparer à l'irénisme et encore moins à l'indifférence religieuse puisqu'elle entend les outiller afin qu'ils sachent approfondir leur foi, consolider leurs liens d'appartenance religieuse tout en apprenant à apprécier positivement la foi ou les croyances d'autrui. Cette disposition va tout à fait à l'encontre de l'indifférence religieuse, cette attitude des croyants qui cessent toute pratique religieuse et qui ne professent plus aucun Credo sans se déclarer pour autant hostiles aux religions ou à Dieu.

Parmi les penseurs qui ont consacré du temps à ce fait, Geffré, par exemple, note que des chrétiens glissent vers l'indifférence le jour où ils ne perçoivent plus en quoi leur foi fait la différence dans la réalisation de leurs projets humains. Comme autres causes de l'indifférence religieuse, il pointe du doigt le scandale du fanatisme et de l'intégrisme religieux qui continue de semer la terreur, la torture et la mort au nom de Dieu (Geffré, 2000, p. 13). Il voit dans ce scandale le motif fondamental de l'indifférentisme engagé qui a conduit beaucoup de gens à un scepticisme par rapport à toutes les religions (Geffré, 2012, p. 52). À cela s'ajoute le supermarché du religieux, la crise des idéologies, des utopies et des institutions.

Ces causes étant liées aussi à la culture et au milieu social, ainsi qu'à la dimension pluraliste des sociétés actuelles, leur éradication passe logiquement par l'éducation pour susciter un changement de mentalité ou de culture propice à l'acceptation mutuelle, à la reconnaissance réciproque et à la libre expression de sa foi ou de sa pratique religieuse. L'éducation au pluralisme religieux s'inscrit justement dans cette ligne. Et ce n'est pas tout. Cette approche éducative se présente aussi comme une prophylaxie contre deux maux interreliés : le dogmatisme exclusif et le fanatisme religieux.

### **8.1.5. Le dogmatisme exclusif et le fanatisme**

Varillon entend par dogmatisme exclusif le fait qu'une religion et elle seule prétend renfermer « la vérité totale. En elle, il y a tout bien, hors d'elle c'est purement et simplement l'erreur » (Varillon, 1995, p. 27). Ce dogmatisme est à son avis l'ennemi numéro un de la foi.

C'est le contraire des dogmes qui sont des précisions formulées par l'Église pour aider les chrétiens à recevoir correctement la lumière de la Révélation du Christ.

Passionné par la vérité qu'il défend, le dogmatique exclusif, à ne pas confondre avec le théologien dogmatique, ne peut souffrir qu'il y ait d'autres conceptions aussi valables que la sienne, que d'autres personnes pensent autrement que lui. Cette passion le porte à méconnaître la valeur des autres visions, pensées ou opinions. En somme, il est un fanatique du croire, un sectaire qui croit qu'il a la vérité, qu'il la possède comme un avoir propre. À ce titre, il est incapable de parler de sa religion sans rabaisser celle d'autrui; il ne conçoit pas que la reconnaissance d'une religion vraie implique l'obligation de discerner dans les autres religions les vérités qui attendent d'être connues (Varillon, 1995, p. 29). Ce fanatique n'ayant pas de vraie grandeur ne peut reconnaître en l'autre la présence du vrai Dieu.

En outre, intolérant, il n'hésitera pas à imposer ses vues aux autres par la séduction ou par la force s'il le faut. Ainsi, il devient intégriste. Son intégrisme le conduit au prosélytisme ou au terrorisme. Ce qui est contraire à l'amour, car l'amour respectant l'autre aimé ne séduit ni ne violente jamais. En un mot, « le dogmatisme conduit à l'intolérance et l'intolérance conduit au crime. Lorsque la haine et le culte de la vérité font bon ménage, on peut être sûr que la vérité n'est pas dignement honorée » (Varillon, 1995, p. 31). Peut-on s'en sortir ? Selon André Comte-Sponville, on ne sort pas de l'intolérance, du fanatisme, du dogmatisme. Car, « ils renaissent toujours, à chaque "vérité" nouvelle ». Néanmoins, il faut croire qu'il est possible de les dépasser par la tolérance, définie par Alain comme : « Un genre de sagesse qui surmonte le fanatisme, ce redoutable amour de la vérité » (Comte-Sponville, 1995, p. 245).

Mais alors faut-il éviter d'aimer la vérité ? Le problème ne réside pas dans l'amour de la vérité, mais dans la passion qu'on a de vouloir l'imposer à autrui et dans l'incapacité de reconnaître que l'autre peut avoir la sienne. Cette passion dénote qu'on s'attache plus à sa certitude qu'à la vérité elle-même. Ce qui rend inéluctablement fanatique, puisqu'on finit par avoir la certitude d'avoir la vérité absolue. Or, l'amour désillusionné de la vérité permet de reconnaître l'impossibilité de la connaître absolument, de n'en avoir jamais la certitude. Ainsi, la mienne est subjective comme la sienne. Donc, il est absolument contre-indiqué de chercher à

l'imposer à l'autre. Sinon, cette velléité conduira inéluctablement à l'intolérance (Comte-Sponville, 1995, p. 247).

Dans une école catholique, le dogmatisme exclusif voudrait que tout se passe selon la vision catholique, qu'il n'y ait pas de prise en compte des autres confessions religieuses dans le projet éducatif ni dans le plan pastoral et que les non-catholiques se conforment aux règles édictées pour les catholiques. Les contrevenants seront sanctionnés ou au pire des cas expulsés de l'école.

L'éducation chrétienne au pluralisme religieux, en tant qu'elle entend éduquer à l'ouverture d'esprit, à la compréhension mutuelle, à la valorisation réciproque et au respect des droits et libertés fondamentaux de la personne, dont la liberté de conscience et la liberté religieuse, constitue un remède prophylactique pour prévenir le dogmatisme exclusif et le fanatisme chez les jeunes.

### **8.1.6. Situation épistémologique : pluralisme religieux inclusif**

En considérant les aspects religieux, éthiques et culturels du pluralisme, l'approche d'éducation au pluralisme religieux se veut à la fois holistique et inclusive. Holistique, elle prend en considération la personne dans sa totalité d'être personnel, relationnel, religieux ou spirituel. Inclusive, elle embrasse l'interculturel, l'interreligieux et l'interconvictionnel. Cette vision s'inscrit théologiquement dans la ligne de la théologie du pluralisme inclusif élaborée par Jacques Dupuis. Le paradigme dupuisien se propose de « montrer comment la foi et la doctrine chrétiennes peuvent associer l'affirmation de foi en l'unicité de Jésus-Christ comme Sauveur universel et la conception théologique d'un rôle et d'une signification positifs des autres traditions religieuses selon le plan divin pour l'humanité » (Dupuis, 2002, p. 401).

Claude Geffré a repris à son compte la perspective dupuisienne en affirmant :

Avec Dupuis, je crois donc possible de concilier un inclusivisme christologique constitutif qui fasse en même temps droit à un pluralisme inclusif. Cela ne nous conduit pas à un christomonisme. C'est bien plutôt une invitation à dépasser une fausse opposition entre christocentrisme et théocentrisme. C'est toujours Dieu qui sauve et il faut maintenir la distance entre Jésus et Dieu. Mais selon le Dessein éternel de Dieu qui nous a été révélé



dans les derniers temps, c'est en tant qu'il est le Fils bien-aimé du Père que Jésus est l'unique Médiateur entre Dieu et les hommes. [...]. Cette méditation de Jésus n'est exclusive d'autres médiations, et certaines traditions religieuses peuvent être à leur manière porteuses d'une valeur salutaire. Mais c'est toujours en lien avec l'événement Jésus-Christ dans son mystère de mort et de résurrection (Geffré, 2010, pp. 116-117).

Cependant, il y a apporté une touche personnelle en préférant à la christologie trinitaire de Dupuis le paradoxe christologique comme clé herméneutique. En effet, selon Geffré : « Au moment même où nous confessons que Jésus-Christ est l'unique source du salut, c'est le paradoxe même de l'incarnation, c'est-à-dire la manifestation de l'Absolu dans et par une particularité historique qui nous invite à ne pas absolutiser le christianisme comme une voie de salut exclusive de toutes les autres » (Geffré, 2010, p. 117).

Alors, l'originalité de la perspective inclusive réside dans ce qu'elle valorise l'apport des autres traditions religieuses à l'œuvre salvifique de l'humanité tout en préservant l'identité chrétienne particulièrement catholique. Elle ouvre au dialogue des croyants et des non-croyants; elle préconise des rencontres constructives et enrichissantes pour l'humanité. Elle promeut la communion-dans-la-différence selon le modèle divin exprimé dans l'image de la Sainte Trinité. Elle propose à l'attention des jeunes les valeurs positives des différentes traditions religieuses et sapientielles pouvant contribuer à leur épanouissement. Enfin, elle initie les jeunes au dialogue interreligieux et œcuménique pour qu'ils en deviennent eux-mêmes des initiateurs dans leur milieu ambiant. Tout cela, elle l'envisage en se fondant sur un Jésus-Christ qui n'est pas le patrimoine exclusif d'un groupe religieux (christianisme) et d'un groupe ethnico-culturel (juif palestinien), mais qui est le Bien ultime que poursuit toute l'humanité, le sauveur singulier et universel de tous les humains.

Le paradigme dupuisien enrichi de l'apport geffréen nous permet de comprendre d'une part combien Jésus-Christ, Verbe de Dieu fait chair, et l'Esprit Saint sont toujours à l'œuvre en chaque être humain dans toutes les traditions religieuses ou dans les courants de pensée, et ce, d'une manière que seul Dieu connaît et, d'autre part, de soutenir que la kénose qui est la parfaite expression du mystère paradoxal de l'incarnation constitue la voie à suivre pour entrer en communication à la mode de Dieu avec les autres êtres humains, qu'ils soient croyants ou non, pour admettre que les autres croyants aussi aient leurs vérités singulières qu'on peut partager ou

simplement respecter, pour désabsolutiser les postures religieuses afin de permettre le dialogue interreligieux qui débouche sur le réfléchir ensemble, le penser ensemble, le coopérer ensemble et le vivre ensemble dans l'harmonie. Ici, la répétition de l'adverbe ensemble n'a pas pour finalité de combler un quelconque vide lexical, mais de montrer combien il importe que les croyants ou non choisissent d'interagir ou d'inter-relationner et de transcender leurs différences en vue d'une valeur plus grande que soi, comme le bien commun. D'un point de vue chrétien, cette dynamique de la rencontre, du dialogue n'est pas envisageable sans une référence explicite à Jésus-Christ qui s'est anéanti en se dépouillant de son rang divin (Ph 2, 6-7), pour entrer en dialogue avec l'humanité pécheresse. Évidemment une telle référence suppose une conversion intérieure, un changement de mentalité pour savoir accueillir son prochain comme un autre que soi, donc digne de respect et d'amour.

En nous livrant à toutes ces considérations épistémologiques, notre objectif ne consistait pas à ressasser les vieilles thèses occidentales sur le pluralisme, le relativisme, le pragmatisme, le dogmatisme et encore moins sur le pluralisme religieux inclusif. Nous cherchions à situer notre démarche épistémique dans un paradigme de connaissance éprouvée scientifiquement pour ensuite montrer la nécessité d'éduquer les jeunes selon une conception théologique afin de les préparer à s'accueillir comme des co-membres du royaume de Dieu et des co-bâisseurs d'une société aux couleurs d'une civilisation de l'amour.

## **8.2. Approche de l'éducation au pluralisme religieux**

Avant toute chose, retenons que l'éducation au pluralisme religieux ne consiste pas seulement en un enseignement religieux ou une culture religieuse ou un cours sur les religions. Elle est aussi une vision de l'éducation des jeunes en contexte scolaire catholique, selon laquelle les problématiques engendrées par la pluralité religieuse doivent être prises en compte dans l'action éducative chrétienne des jeunes. Cette considération a pour but de préparer la jeunesse à se préserver des dérives fondamentalistes et intégristes et à devenir les protagonistes d'un vivre-ensemble dans la différence au sein de la société qui est la leur et dans le monde entier.

Dans cette perspective, elle embrasse toute l'organisation administrative, pédagogique, pastorale et récréative de la communauté éducative. Elle se base sur la transmission d'une

culture religieuse par le biais d'un cours de religion dispensé en classe et sur l'exemplarité de tous les acteurs d'éducation dans la communauté éducative. À cet effet, elle fait appel à l'engagement de tous les acteurs, croyants et professionnels, impliqués dans l'œuvre éducative pour élaborer le projet éducatif de l'établissement, le programme du cours de religion à transmettre aux jeunes et le suivi des activités éducatives. Elle appelle explicitement les acteurs à se mettre volontairement au service du bien commun au nom de leurs croyances et fois. Sa pédagogie est dialogique. Une pédagogie dialogique consiste, d'une part, à créer un cadre propice à des échanges respectueux sur les dogmes religieux, sur la vie croyante et, d'autre part, à favoriser l'implication interreligieuse ou l'engagement œcuménique dans la réalisation d'une œuvre spécifique pour le bien de tous dans le présent ou l'avenir.

L'élément dialogue implique un dépassement de toute pensée unique, de toute posture moniste pour favoriser le penser ensemble, la coopération, donc la reconnaissance mutuelle, l'interrelation en vue de la *communion-dans-la-différence*. Dès lors, elle se conçoit avant tout comme une éducation chrétienne.

### **8.2.1. L'éducation au pluralisme religieux, une éducation chrétienne**

Dans une école catholique, on se propose d'accueillir les jeunes comme des personnes à part entière et de leur donner une éducation chrétienne. Qu'est-ce qu'on entend par éducation chrétienne ?

Selon l'esprit de *Gravissimum Educationis*, l'éducation chrétienne consiste à conduire les baptisés à leur maturité humaine et chrétienne, afin qu'ils puissent adorer Dieu en esprit et en vérité, qu'ils sachent mener leur vie dans la justice et la sainteté de la vérité, qu'ils contribuent à l'édification de l'Église, à la transformation chrétienne du monde et au bien de toute la société (GE, n° 2). Autrement dit, l'éducation est chrétienne parce qu'elle concerne non seulement les baptisés dont il faut assurer la formation religieuse, mais surtout parce qu'elle vise à mener l'homme à sa réalisation plénière selon le dessein de Dieu manifesté en Jésus-Christ (Petitclerc, 1988, p. 15). Cette conception de l'éducation englobe celle de l'UNESCO selon laquelle :

L'éducation consiste en effet à ce que l'homme devienne toujours plus homme, qu'il puisse "être" davantage et pas seulement qu'il puisse "avoir" d'avantage, et que par conséquent, à travers tout ce "qu'il a", tout ce qu'il "possède", il sache de plus en plus pleinement "être" homme. Pour cela, il faut que l'homme sache "être plus" non seulement "avec les autres", mais aussi "pour les autres" (Petitclerc, 1988, p. 17).

En outre, elle dépasse la définition proposée par le philosophe Olivier Reboul, selon laquelle « L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal » (Reboul, 2006, p. 25). Elle la dépasse parce qu'elle prend en compte tant l'apport de la culture à la réalisation de la personne humaine que sa dimension eschatologique, la préparation à sa fin dernière. Car l'épanouissement de l'être humain ne dépend pas seulement de l'accès à la culture, mais aussi de sa capacité à s'élever vers Dieu et d'entrer en relation avec ses semblables.

Ainsi, l'éducation chrétienne constitue cet art de conduire l'être humain à sa pleine réalisation en tenant compte des dimensions intellectuelle, physique, sociale et spirituelle de sa personne. C'est donc l'art de mener l'adolescent à développer l'ensemble de ses potentialités en vue de son plein épanouissement personnel en relation avec Dieu et son prochain (Corbo, 2004, p. 27). Alors, l'éducation chrétienne consiste à faire en sorte que l'être humain inscrive son existence dans la dimension surnaturelle mise en lumière par la Révélation et la foi chrétienne. Elle l'habilite à répondre aux appels divins et à assumer sa vocation personnelle dans l'Église, le Corps mystique du Christ. Elle lui permet donc de prendre conscience du dessein de Dieu et lui donne les outils dont il a besoin pour jouer adéquatement son rôle dans le plan divin (Corbo, 2004, p. 31). Aussi, l'éducation chrétienne englobe l'éducation humaine, les deux vont de pair (CEC, 2014, n° 1b), parce que son objectif fondamental est de former en même temps des chrétiens, des disciples de Jésus-Christ, et des citoyens pour la cité terrestre en les aidant à satisfaire leurs quatre besoins fondamentaux : besoin de savoir ou d'acquérir des connaissances, besoin d'appliquer dans leurs réalités ces connaissances afin de contribuer au développement économique de leur pays, besoin de connaître et d'accepter les autres, besoin de se réaliser personnellement (Delors, 1998, pp. 88-89). En atteignant ce double objectif, elle accomplit sa mission de préparer l'être humain à remplir pleinement sa vocation temporelle et sa fin ultime (Corbo, 2004, pp. 32-33).

En ce XXI<sup>e</sup> siècle, la finalité de l'éducation consiste à « préserver la dignité, les capacités et le bien-être de la personne humaine, en relation avec autrui et la nature » (UNESCO, 2015, p. 40) ou encore, comme l'exprime si bien Olivier Reboul, sa fin est de « permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine [...] elle [cette fin] est la seule qui préserve l'éducation du laisser-faire comme de l'endoctrinement » (Reboul, 2006, p. 25). D'un point de vue catholique, « le but que poursuit la véritable éducation est de former la personne humaine dans la perspective de sa fin la plus haute et du bien des groupes dont l'homme est membre et au service desquels s'exercera son activité d'adulte » (GE, n° 1).

En somme, la fin de l'éducation est toujours envisagée comme la réalisation de la personne humaine en relation avec autrui, donc avec d'autres êtres humains peu importe leurs appartenances culturelles et religieuses. La diversité religieuse tout comme la culturelle, étant devenue aujourd'hui une des frontières qui divisent, qui mettent en conflit, voire qui tuent à travers le monde, a obtenu sa place dans la démarche éducative catholique sous l'angle de l'éducation au dialogue interculturel en vue du vivre ensemble et de la construction d'une civilisation de l'amour. Dans la suite de cette disposition, nous développerons un peu plus loin ce que nous appelons l'éducation au pluralisme religieux.

### **8.2.2. Nature de l'éducation au pluralisme religieux**

Quand nous parlons d'éducation au pluralisme, nous voulons d'abord dire la reconnaissance du pluralisme comme norme pour l'existence sociale et citoyenne : notre société aborde la diversité des croyances et des valeurs après avoir connu une très longue période d'homogénéité et, [...], une couche profonde de la société considère la diversité non pas comme une richesse normative, mais comme un défaut ou un obstacle à l'unité sociale (Leroux, 2016, p. 44).

Pour nous, l'éducation au pluralisme religieux est une approche éducative qui embrasse toutes les dimensions de la personne humaine, y compris la dimension religieuse, et qui a pour objectif de cultiver chez les jeunes des valeurs éthiques et religieuses communes, des compétences et des attitudes favorables à leur réalisation et à la coexistence pacifique.

Elle emprunte de l'éducation interculturelle l'idée de considérer les valeurs culturelles et religieuses de tous et de mettre en commun celles qui peuvent enrichir tous les jeunes; elle

emprunte de l'éducation citoyenne celle de promouvoir les valeurs et institutions démocratiques qui fondent un État de droit, ainsi que la reconnaissance de la diversité religieuse; et, enfin, elle emprunte de l'éducation au dialogue interculturel et de l'éducation interreligieuse, l'idée de l'égal accès des jeunes à la connaissance de leur propre religion et de celle des autres, de même que l'idée de cultiver le dialogue pour favoriser le vivre ensemble et construire une civilisation de l'amour. En effet, l'éducation interreligieuse catholique privilégie non seulement la connaissance scientifique des religions pour développer les compétences des élèves, mais aussi les aptitudes qui leur permettent d'établir des liens ou d'être en interrelation, de coopérer et de vivre ensemble. Elle consiste donc à reconnaître le pluralisme religieux dans la société et à encourager le dialogue entre les adhérents des différentes religions dans les écoles.

Son originalité tient du fait qu'elle vise l'éducation des jeunes en tenant compte de leur propre confession religieuse, qu'elle se réalise non seulement par une instruction religieuse, mais aussi par une mise en interrelation culturelle et religieuse en vue de la « communion-dans-la-différence » au sein d'une communauté éducative témoin, donc pétrie de l'esprit du pluralisme religieux. Cette approche éducative implique le modèle d'éducation inclusive qui, selon l'UNESCO, vise à « éliminer l'exclusion sociale, laquelle est l'une des conséquences d'attitudes et de réponses à la diversité en matière de race, de classe sociale, d'appartenance ethnique, de religion, de genre et d'aptitudes; il repose sur la conviction que l'éducation est un droit fondamental de la personne et constitue le fondement d'une société plus juste » (UNESCO & Govinda, 2009, p. 10).

Ce modèle inclusif se veut critique, transformatif, antidiscriminatoire; il considère tant les causes que les effets des inégalités sociales; il permet l'adaptation à la diversité sociale, ethnoculturelle, religieuse et linguistique. En un mot, il constitue une approche systémique qui se centre sur les besoins, les potentialités et les droits des élèves, qui inscrit la quête de l'équité et de la justice sociale dans le projet institutionnel, et qui mène les acteurs à la coresponsabilité et à l'imputabilité collective. De ce fait, ce paradigme distancie le modèle interculturel qui vise le vivre ensemble et la coexistence pacifique, car il a comme visée le vivre ensemble et la transformation sociale (Potvin, 2014). L'éducation au vivre-ensemble est portée par un pas encore, suggéré par Jacques Delors en ces termes :

L'utopie directrice qui doit nous guider est de faire converger le monde vers plus de compréhension mutuelle, plus de sens de la responsabilité et plus de solidarité, dans l'acceptation de nos différences spirituelles et culturelles. L'éducation, en permettant l'accès de tous à la connaissance, a un rôle bien précis à jouer dans l'accomplissement de cette tâche universelle : aider à comprendre le monde et à comprendre l'autre, afin de mieux se comprendre soi-même (Delors, 1998, p. 44).

Bien entendu, un tel modèle devra faire face à la résistance des groupes majoritaires; il devra relever le défi de son adoption et de son implantation dans les écoles; il devra éviter le piège de folkloriser ou de banaliser les différences (Blair, 2002). Pour surmonter ces difficultés, l'éducation au pluralisme religieux devra compter sur de solides assises.

### **8.2.3. Fondements philosophique, anthropologique et théologique de l'éducation au pluralisme religieux**

L'éducation au pluralisme religieux s'inspire des réalités nouvelles occasionnées par la valorisation de la diversité religieuse dans les sociétés et au sein de certaines micro-sociétés comme les établissements scolaires catholiques. Comme approche éducative chrétienne, elle se fonde sur une vision philosophique, anthropologique et théologique de la personne humaine que nous nous proposons d'exposer dans les lignes suivantes.

#### **8.2.3.1. Fondement philosophique**

Selon le philosophe Georges Leroux, le milieu scolaire constitue un terroir propice au développement d'un pluralisme sédimenté. En effet, on y trouve les strates suivantes : 1) le pluralisme culturel qui découle de la croissance de la diversité et véhiculé par les coutumes; 2) le pluralisme structurel qui concerne la structure sociale et les milieux d'appartenance; 3) le pluralisme normatif qui constitue la dimension fondamentale du pluralisme, caractérisé par « les conceptions de la vie bonne, du bien et du désirable, autant sur le registre des convictions morales que sur celui des croyances religieuses et des positions séculières » (Leroux, 2016, pp. 132-133). Cette dernière strate est en fait l'objet de l'éducation au pluralisme puisque touchant à la réalisation personnelle, à la cohabitation pacifique et à la promotion du bien commun.

En tenant compte de la réalisation de soi dans un cadre favorable au vivre ensemble et à la communion dans la différence, l'éducation au pluralisme religieux se fonde sur ces deux

principes : ouverture à la différence et reconnaissance de l'altérité. Le premier rappelle que l'école est un microcosme sociétal, où se retrouvent les différentes couches de la population, les différentes cultures, les diverses idéologies et les différentes croyances. Par conséquent, il importe de considérer la nécessité d'éduquer les jeunes à ce pluralisme qui, rappelons-le, doit son existence à une vision positive de l'autre qui n'est pas le même, mais le semblable, qui n'est pas l'identique, mais le différent. L'autre (*alter*) qui est le sujet du dialogue interreligieux, le vis-à-vis qui mérite respect et reconnaissance.

Le principe de l'ouverture à la différence veut que nul ne cherche à y neutraliser l'appartenance religieuse. En effet, il incombe à l'école la « responsabilité d'initier les jeunes à la diversité des croyances religieuses et des systèmes de valeurs. Elle ne peut faire comme si ces croyances et ces valeurs n'existaient pas ou n'avaient d'existence qu'abstraite » (Leroux, 1999, p. 26). Selon cette vision philosophique, l'éducation au pluralisme doit se déployer sur un horizon de reconnaissance de l'autre et de recherche du bien commun et constituera un catalyseur pour converger les différences vers une harmonie sociale et une synergie de tous au sein de la construction de la communauté éducative.

En outre, l'éducation au pluralisme religieux se base logiquement sur le besoin ontologique de reconnaissance. Car l'humanité de tout être humain se définit dans sa relation à autrui. Ce besoin cautionne la lutte pour être reconnu par autrui et pour se reconnaître comme membre à part entière de l'humanité. Cette lutte pour la reconnaissance constitue pour l'individu la modalité de création des conditions adéquates pour favoriser les rapports intersubjectifs, dont émane son identité singulière. L'individu devient en effet un être humain différent au contact d'un autre être humain. Ce qui implique l'existence d'une dialectique entre le soi et l'autre. Lorsqu'il est productif, ce rapport favorise à la fois le même et le singulier. Certes, on ne saurait faire dépendre le soi du moi, mais l'existence des deux est intrinsèquement liée. Le jeu de miroir existant entre les deux permet à l'un comme à l'autre la conscience de sa singularité et la reconnaissance de la différence de l'autre : « l'humanité des êtres humains repose sur la reconnaissance de cette humanité par autrui » (Lenoir & al., 2007, pp. 9-10). Ce besoin de reconnaissance résulte d'une quête de son identité propre et du refus de l'identique, laquelle quête étant suscitée par une blessure ontologique (Larouche, 2003). Ainsi, étant



ontologiquement blessé, tout humain a une prédisposition naturelle à s'ouvrir à la différence et à l'accepter. Lorsque cette acceptation est réciproque, elle lui procure la reconnaissance nécessaire pour qu'il se réalise. En revanche, le refus de la différence entraîne inexorablement des conflits liés au rejet de la confusion ou de la mêmeté, des conflits qui constituent en soi une revendication du droit d'être différent. Or, ce refus est un acquis consécutif de l'éducation familiale ou de l'influence des pairs ou du milieu ambiant. Donc, pour rectifier le tir, il est nécessaire d'avoir une démarche éducative pouvant permettre l'interrelation et la reconnaissance réciproque.

Néanmoins, on pourrait facilement arguer qu'en matière religieuse la reconnaissance de l'altérité n'a guère sa place au sein d'une école, qui est appelée à se situer au-delà des différences pour donner une éducation neutre aux jeunes. Un tel point de vue ignore que l'une des missions de l'école consiste justement à préparer les citoyens et les bâtisseurs dont la société de demain aura besoin. De ce fait, il revient à l'école la charge de conduire les jeunes à une reconnaissance des appartenances religieuses auxquelles ils sont confrontés tant dans la société qu'à l'intérieur de la communauté éducative.

En tenant compte de ces deux principes, l'éducation au pluralisme religieux entend se réaliser à travers une culture religieuse qui valide les traditions religieuses qui ont marqué l'histoire et la culture locales, de même que les confessions religieuses ou les spiritualités qui ont obtenu l'adhésion de plus d'un dans la société. Cette culture religieuse, qui est différente d'un enseignement catéchétique ou d'un enseignement mono-religieux, tient sa validité de sa capacité à susciter une conscience critique des éléments religieux qui ont marqué l'évolution historique et culturelle de la société et de celle de permettre une compréhension de l'influence du phénomène de la pratique religieuse et de l'incroyance sur le vivre ensemble aujourd'hui.

Bref, plus que le rappel ou l'entretien d'un patrimoine historique, l'objectif de cette éducation consiste à engager les jeunes dans ce que Leroux appelle la « promotion de la réflexion sur l'expérience religieuse comme condition concrète de toute situation historique » (*Ibid.*, p. 34). Car il est nécessaire de rendre possible la connaissance de leur tradition religieuse particulière et l'ouverture aux autres traditions religieuses afin de garantir à tous l'accès à une expérience éthique ou spirituelle.

### 8.2.3.2. Fondement anthropologique chrétien

L'anthropologie chrétienne veut que l'être humain soit considéré dans son intégralité, que soit respectée la complexité de la personne humaine. Ainsi l'affirmait le concile Vatican II : « C'est donc l'homme, l'homme considéré dans son unité et sa totalité, l'homme, corps et âme, cœur et conscience, pensée et volonté... » (GS, n° 3 §1). C'est donc l'humain qui constitue le centre de toute action éducative. Racheté par le Christ, il s'accomplit pleinement en étant en relation avec autrui et en s'engageant avec d'autres pour la promotion du bien commun (Moog, 2017, p. 46). En conséquence, l'accomplissement plénier de la personne humaine et le bien commun constituent les deux finalités de toute éducation à visée chrétienne. Celle-ci fait usage de la pédagogie divine selon laquelle tout être humain est éduicable. De ce fait, il n'existe pas de cas désespéré aux yeux de Dieu, car tout son dessein salvifique n'a point de limite. Selon le principe de l'éducabilité, toute personne humaine a la potentialité de s'accomplir intégralement suivant son rythme (*Ibid.*, p. 50). Elle a seulement besoin de compréhension, d'amour pour croître et être ce qu'elle veut devenir.

Christiane Gohier l'exprime autrement en ces termes : « C'est par la voie de la compréhension et de la relation qu'elle est unie au monde ». Elle parle de l'union de la personne humaine au monde, de son intégration dans la société. Dans cette perspective, elle confie à l'éducation :

La formation d'un sujet, auteur et acteur de sa propre vie, liée à celle des autres personnes en tant que sujets. Réflexivité critique, éthique et autonomie ont alors pour compléments le sens de la responsabilité, de la solidarité et de la participation qui contribueront à tisser ce lien qui ultimement ressortit à la signification conférée au monde (Gohier, 2002, p. 22).

Selon Moog, sous l'angle de la relation « une telle éducation demande la mise en place de parcours qui forment à la reconnaissance de la grandeur de l'autre, à l'empathie, au désir de communion avec l'humanité et à des formes de communication et d'échanges dignes de la personne humaine » (Moog, 2017, p. 51).

Cet humain est un être relationnel, donc capable d'une part de tisser des liens avec l'autre, sa parenté, son coreligionnaire, son prochain et avec l'étranger, celui qui n'est pas de sa famille, son clan, de son ethnie, de sa religion ou de sa couleur; capable d'autre part d'entrer en

communion avec l'autre. Il est à la fois l'individu et la communauté. Dans une perspective chrétienne africaine, il reçoit la vie du Proto-Ancêtre, Jésus-Christ, comme une sève qu'il a en commun avec les autres membres de la communauté (Bujo, 2010, pp. 166-167). Il a un nom qui traduit son identité, sa singularité comme personne humaine et qui la met en interrelation ou mieux en *inter-genesis* (vie, existence) avec les autres personnes et la source de sa genèse, Dieu. Car, selon la conception africaine, l'être humain n'existe qu'en relation avec les autres êtres et ultimement avec Dieu, l'origine de toute relation (*ibid.*, p. 171). Ainsi, Bujo rappelle, en résumé, que :

La vie au sens africain a une dimension fondamentalement relationnelle et elle est tridimensionnelle, embrassant le monde visible et invisible, à savoir, celui des vivants, des morts et des non-encore-nés qui, ensemble, forment une communauté intégrale. Dans cette communauté il y a une interaction de vie entre les membres, l'action de l'un fait grandir tous les autres et vice versa. On parle ainsi d'un engendrement et d'un enfantement mutuels (Bujo, 2018).

Yanoogo Bernard-Désiré, dans ses considérations socio-anthropologiques de l'Église Famille au Burkina Faso, met en lumière une vision de la personne semblable à celle dont parle Bujo. En effet, il précise que pour le Burkinabè et particulièrement le *Moaga* (membre de l'ethnie des *Mossi*) : « L'homme n'est pas [...] marqué uniquement par sa relation horizontale, si contraignante soit-elle, il est aussi et surtout déterminé par la relation verticale qui le traverse dans son être profond » (Yanoogo, 2005, p. 262). Il y a donc une dimension ternaire (Je-Nous-Dieu) dans l'homme-relation. La négligence de l'une ou l'autre entraîne inéluctablement un dysfonctionnement intérieur (personnel), extérieur (social) et spirituel chez l'individu. Il porte en lui ces composantes qui lui permettent d'être en relation harmonieuse. « L'harmonie demeure donc pour l'homme une tâche à réaliser, non une œuvre définitivement accomplie : l'homme est un être en quête d'unité » (*Ibid.*, p. 275).

Cette quête l'inscrit dans ce que Joseph Ki-Zerbo appelle le collectif humain solidaire (*ubuntu*), qui permet à chaque personne d'être reconnue comme une entité dotée de droits inaliénables et qui accomplit en retour ses devoirs envers la communauté. Ainsi, selon lui, « Le *je* et le *nous* sont inextricablement liés et ne peuvent s'épanouir que dans un échange dialectique qui garantit la paix » (Ki-Zerbo, 2007, p. 114). À son avis : « La base, le socle du collectif *ubuntu*, c'est l'idée qu'on se fait des personnes qui en constituent les démembrés vivants.

Toute la valeur du contrat social véhiculé par *ubuntu* est en germe dans la matrice de l'éminente dignité de la personne, parcelle intégrante de *ubuntu* » (*Ibid.*, p. 115). Rappelons que :

*UBUNTU* dérive des mots de la langue Zulu/Xhosa *Umntu/Um'ntu* – une personne, qui ne se limite pas à la pensée selon le « Je pense, donc je suis » de Descartes, mais comprend aussi les sentiments, « Je ressens, donc je suis » et, bien sûr, la spiritualité, le dieu en moi et en toi – notre divinité. Je suis une personne à travers les autres. Je reflète ton état de personne de la même manière que tu reflètes le mien – nous sommes des miroirs l'un de l'autre (Se Nozipho, 2003, p. 12).

Cette anthropologie africaine renvoie sans conteste à celle qui sous-tend la déclaration du concile Vatican II sur la liberté religieuse, selon laquelle, sur le plan biblique, l'être humain est créé à l'image et à la ressemblance de Dieu, donc doté de liberté, de volonté, d'intelligence et de capacité d'aimer, et, sur le plan rationnel, il est doté des droits et libertés inaliénables (DH, n° 2). Lorsqu'on oublie cette vérité fondamentale sur l'être humain, on sombre dans le gouffre de l'individualisme, de la violence, de la guerre et des autres dérives du même genre. Aussi importe-t-il de la transmettre d'une génération à l'autre en prenant des moyens adaptés au temps et à la jeunesse.

L'éducation au pluralisme religieux part du principe anthropologique que l'être humain est un sujet relationnel. Sans les rapports avec ses semblables, il peut vivre, mais ne saurait développer toutes ses potentialités humaines. En effet, « l'homme et la femme ne sont pas seulement des individus, des monades quasi autonomes, mais ils sont ouverts et tournés vers ce qui est autre que soi. L'homme est une personne, un être en relation, qui se comprend dans la relation avec l'autre » (CEC 2013, n° 39). La personne humaine est un être de relation, son individualité doit être complétée par la *relationalité* pour qu'elle puisse s'accomplir (Gellel, 2010, p. 447). Ainsi, l'éducation au pluralisme religieux entend favoriser l'ouverture à l'autre et la mise en relation interrelationnelle pour qu'advienne la reconnaissance mutuelle. Comme le veut d'ailleurs le rôle de socialisation de l'école. En ce sens, elle constitue une réponse anticipée à la lutte que tout membre ou tout groupe de jeunes voudrait entreprendre pour la reconnaissance de sa différence dans la communauté éducative. Cette anticipation empêche la division du tissu social, assure l'intégration des jeunes dans la microsociété qu'est l'école et les prépare à vivre ensemble de manière pacifique dans la société (Fischbach, 1999, p. 126).

Le mouvement d'intégration et de préparation à la coexistence pacifique constitue donc une prévention des conflits qui marquent le plus souvent les rapports sociaux. Cette dynamique favorise l'apprentissage du mode d'être en communion dans la différence. Cela se fait par la transmission des valeurs éthiques et des repères culturels nécessaires pour rendre possible le vivre ensemble, par l'identification des marqueurs religieux pour guider la construction de l'identité personnelle, et par le témoignage d'une communauté éducative construite sur le modèle d'une famille normale pour compenser l'effritement des grandes communautés de référence ou des familles dysfonctionnelles (Tremblay S. , 2014, p. 73).

### **8.2.3.3. Fondement théologique**

L'éducation au pluralisme religieux se fonde sur l'idée théologique selon laquelle l'humain est un être de communion. Adrian Gellel en fait une démonstration dans sa théologie de la diversité, élaborée autour de la différence individuelle qu'il fait remonter aux Pères cappadociens à savoir saint Grégoire de Nysse, saint Basile le Grand et saint Grégoire de Naziance. Selon cette théologie, Dieu est une communion de trois personnes distinctes; à son image sa création est une unité dans la diversité. Par la suite, saint Augustin a démontré comment les êtres humains, créés à l'image de Dieu, sont également des personnes différentes au même titre que Dieu, mais des personnes humaines (Gellel, 2010, pp. 446-447). Ainsi, créés à l'image du Dieu Trine, les jeunes portent aussi la capacité à entrer en communion avec le Créateur dans une relation verticale (CEC, 2013, n° 35) et avec les autres personnes dans une relation horizontale (*Ibid.*, n° 36). Selon l'espérance chrétienne, cette relation de communion atteindra sa plénitude lorsque les humains auront pris place dans la communauté de la Sainte Trinité pour y communier éternellement dans le respect de leurs différences humaines et divines.

Jacques Dupuis, dans sa réflexion sur le dialogue interreligieux, parle « de la communion spirituelle des partenaires » comme moyen pour « parvenir à une convergence concrète et effective qui ne supprime pas les différences dans la plénitude eschatologique des religions en Jésus-Christ » (Dupuis, 1997, p. 590). Certes, sa formulation renvoie à une convergence concrète qui ne sera effective qu'à la fin des temps, mais en retenant l'idée d'une communion spirituelle qui ne supprime pas les différences irréductibles, la convergence concrète et effective peut être possible dès maintenant. Alors, pourrait-on envisager la concrétisation de l'éducation

au pluralisme religieux sous l'angle d'une animation pastorale multiconfessionnelle, pour rendre visibles l'ouverture à la différence et la reconnaissance de l'altérité ? En guise de réponse à cette question, nous allons à présent suggérer les conditionnalités de l'éducation au pluralisme religieux.

### **8.3. Conditionnalités de l'éducation au pluralisme religieux**

L'éducation au pluralisme religieux, comme nous venons de le voir, a des fondements aussi bien dans la pensée philosophique que dans l'humain concret et dans la Transcendance, notamment le Dieu qui dialogue avec les humains. Comme approche éducative qui découle d'une lecture de réalités interpellant, son application nécessite la réunion d'un ensemble de conditions d'ordre cognitif, affectif, organisationnel, conatif et situationnel.

#### **8.3.1. Ordre cognitif**

L'éducation au pluralisme religieux se veut holiste afin de permettre aux jeunes d'accéder à la connaissance de leur propre tradition religieuse et de celles des autres. Cette connaissance aura pour effet la compréhension de la croyance et de la non-croyance, ainsi que la coexistence des différentes visions du monde dans une société pluraliste. Dans cette perspective, il importe de développer chez les jeunes les principes de respect d'autrui, de tolérance « épistémique »<sup>31</sup> et de civisme (Keast (dir.), 2007, pp. 27-28). Aussi nous paraît-il important de leur transmettre : une culture religieuse sur les traditions religieuses, le patrimoine religieux, l'importance du religieux dans la société; des compétences en vue du dialogue en développant chez les jeunes les sens de : respect, écoute, ouverture d'esprit, authenticité, témoignage ou cohérence entre les paroles et la vie (CEC, 2013); des compétences pour coopérer telles que : tolérance, délibération critique, reconnaissance de l'autre, esprit d'équipe, interaction, interdépendance, coopération, sens du bien commun; enfin, des compétences pour vivre ensemble comme : acceptation mutuelle, réciprocité, respect de la différence et civisme.

---

<sup>31</sup> C'est-à-dire une tolérance qui rend l'hôte accueillant capable de considérer ses convictions personnelles comme bonnes et valables pour lui, et capable d'admettre que celles de l'autre accueilli sont tout aussi bonnes et valables à ses propres yeux, sans tomber dans l'indifférentisme.

### **8.3.2. Ordre affectif**

Sur le plan affectif, l'accent est mis sur le renforcement de l'identité religieuse personnelle, par le biais de la connaissance de la tradition religieuse d'appartenance; la CEC en fait même un axe du projet éducatif de l'école catholique (CEC, 2013, n<sup>os</sup> 63; 69; 74). Adrian Gellel suggère de partir du plus connu vers le moins connu; comme on est dans une école catholique, du catholicisme vers les autres confessions religieuses ou culturelles, car c'est après avoir approfondi les croyances de leurs parents que les élèves seront exposés au paradigme de la diversité (Gellel, 2010, p. 452). Sa suggestion, bien que très honnête, concerne surtout les écoles catholiques où il n'y a que des jeunes chrétiens ou très peu de jeunes d'autres traditions religieuses. N'empêche qu'avoir une solide connaissance de sa tradition religieuse et qu'y être bien enraciné constitue même un des préalables du dialogue interreligieux. En tous points, Leroux pense qu'il faut respecter l'identité du jeune, la singularité de sa croyance ou de son incroyance (Leroux, 2012, p. 150).

Vu ces considérations, l'approche éducative préconisée entend favoriser la création de liens interpersonnels entre les jeunes, car la personne humaine est un être de relation, son individualité doit être complétée par la *relationalité* pour qu'elle puisse s'accomplir (Gellel, 2010, p. 447). Cela se fera entre autres par le sport d'équipe, par le travail de groupe, par la défense d'une cause commune, etc. Elle entend renforcer le sentiment d'appartenance religieuse par la promotion des célébrations aux temps forts de la liturgie et de la vie. En effet, toutes les traditions religieuses ont leur façon propre de célébrer leur foi, les différentes étapes de l'existence et les événements de la vie quotidienne; en suivant un calendrier adopté d'un commun accord, la communauté éducative veillera à offrir à ses membres des temps de célébrations mono-religieuses, œcuméniques et interreligieuses. En outre, elle favorisera les visites des lieux ou des familles soulignant un événement religieux ou existentiel.

### **8.3.3. Ordre organisationnel**

La prise en compte de la dimension religieuse et spirituelle dans l'éducation au pluralisme religieux ne se limite pas à un cours de religions ou de culture religieuse. Elle embrasse la vision éducative, l'administration ou la gouvernance de l'école, la formation des enseignants,

l'environnement d'apprentissage, le choix des programmes pédagogiques et l'esprit de l'institution scolaire (Keast (dir.), 2007, p. 129).

Sans passer en revue tous les aspects organisationnels d'une école, nous retenons que la valorisation de la diversité religieuse doit être la résultante de la mobilisation de toute la communauté éducative et elle doit être promue à travers le projet d'établissement, y compris le projet éducatif, imprégné de l'esprit de l'Évangile et ouvert aux valeurs des autres traditions religieuses; à travers la vie scolaire, organisée en fonction de l'éducation au pluralisme religieux; à travers l'animation pastorale et spirituelle, organisée autour des valeurs religieuses et humaines qui participent au développement intégral de la personne humaine et orientées vers le vivre ensemble en harmonie ou vers la communion-dans-la différence; à travers l'organisation de la classe comme une microsociété pluraliste, selon les règles démocratiques; enfin, à travers la gestion de l'école comme une communauté éducative, assurée selon une éthique dont les fondements reposent sur l'amour, la justice et la paix, les valeurs évangéliques qui fondent la communion fraternelle, ainsi que sur des valeurs positives telles que : l'exactitude des connaissances et le rejet des stéréotypes, le respect et la courtoisie, la valorisation de l'individu, de la famille et de la communauté, la non-discrimination, la reconnaissance positive des diverses traditions religieuses et de la différence.

Il importe donc que les gestionnaires, les enseignants, les éducateurs soient exemplaires en la matière. Car les jeunes apprennent mieux par l'exemple, le témoignage des personnes qui les éduquent. Celles-ci ne se contenteront pas de leur présenter Jésus-Christ et les autres grandes figures spirituelles comme modèles à imiter; elles devront montrer aussi l'influence positive de ce qu'elles enseignent sur leurs propres vies. Voilà pourquoi, toute l'organisation de la vie quotidienne de l'établissement, l'environnement d'apprentissage, les manifestations ou activités religieuses dans l'enceinte de l'école seront en fonction de la valorisation de la diversité religieuse, visée par l'éducation au pluralisme religieux (Keast (dir.), 2007, pp. 130-131).

#### **8.3.4. Ordre conatif**

L'éducation au pluralisme religieux entend susciter une conversion de regard, des mentalités et, de ce fait, amener les jeunes en particulier à adopter des attitudes positives vis-à-



vis de l'altérité et de soi. Aussi mettra-t-on tout en œuvre afin qu'ils apprennent et assimilent un ensemble d'éléments fondamentaux comme : les valeurs communes, la singularité de leur religion, la particularité des autres traditions religieuses et des divers courants de vie ou de pensée; des éléments fonctionnels tels que : attitudes dialogiques, respect et reconnaissance de l'autre; des éléments actuels comme : sens de l'autre, bien commun, autonomie et interdépendance; des éléments culturellement ancrés tels que : hospitalité, altruisme, charité, respect d'autrui; des éléments qualifiants comme : compétences dialogiques, compétences culturelles, compétences religieuses; et des éléments différenciés tels que : connaissance de soi et son identité culturelle et religieuse, acceptation de la différence et reconnaissance de la diversité comme une richesse.

### **8.3.5. Ordre situationnel**

Prendre en considération le milieu où l'on applique l'approche de l'éducation au pluralisme religieux est une nécessité. Dans le cas contraire, les effets ou les retombées escomptés n'advieront sans doute jamais. Les considérations épistémologiques qui précèdent portent surtout des empreintes culturelles de l'Occident, où se situe le Québec, il nous paraît plus indiqué d'insister à présent sur la situation de notre approche dans le contexte africain, surtout celui du Burkina Faso.

Joseph Ki Zerbo, dans sa grande sagesse, écrivait : « Le problème fondamental, c'est que l'éducation ne remplit pas sa définition première. L'éducation en Afrique ignore les origines et ignore la destination. [...]. Donc quand on dit que l'éducation c'est apprendre à être, à devenir, c'est effectivement apprendre à être non pas individuellement, mais socialement » (Ki-Zerbo, 2007, p. 92). Or, ce n'est pas ce qu'elle fait en ignorant la mixité de la société africaine actuelle ou en ne considérant qu'une partie de sa réalité. Ce faisant, elle devient unijambiste, borgne et non-pertinente. Il en découle une désintégration de l'identité africaine, un alignement sur des conduites mimétiques et une inadaptation de l'éducation même à la société et à l'individu africains.

Pourtant, pour se réaliser ou se développer, les Africains ont besoin de s'enraciner profondément dans leur culture et d'être bien au fait de leurs réalités. Malheureusement, l'école

actuelle est motivée par l'accumulation financière qui rime avec l'individualisme, une donnée étrangère à la culture africaine. Celle-ci valorise plutôt l'accumulation sociale qui va de pair avec l'appartenance communautaire ou la solidarité. En négligeant cet élément culturel, l'école africaine s'ouvre à la discrimination entre privilégiés et défavorisés, entre garçons et filles, paysans et citadins. Alors, elle manque son but suprême qui consiste à socialiser les jeunes. Elle forme de préférence des orphelins culturels, des consommateurs des produits étrangers et des déconnectés de la réalité africaine.

Devant ce constat, Ki-Zerbo est clair : « Le but est de transformer l'éducation, de la changer pour qu'elle ne soit plus un problème, mais une solution. Il faut que l'école ne soit plus une prothèse, mais un organe vivant dans un organisme » (*Ibid.*, p. 103). Cette transformation ou ce changement passe, d'après lui, par l'adoption du paradigme de l'intégration. Son opérationnalisation nécessite premièrement « une approche intégrée logiquement, en mettant l'éducation à l'intérieur de tous les autres problèmes » et deuxièmement « une approche intégrée dans l'espace, en immergeant l'école dans le village, à la base d'abord, puis dans le plan national et international » (*Ibid.*). Sans cette intégration, rien ne changera dans la situation actuelle de l'école africaine. Celle-ci continuera à contribuer au chaos et, de ce fait, les Africains n'avanceront pas sur la voie du développement intégral. L'acceptation du paradigme de l'intégration est donc nécessaire pour que l'éducation devienne l'autre nom du développement en Afrique (*Ibid.*, p. 104).

À notre avis, ce paradigme promu par l'historien burkinabè cadre bien avec la vision anthropologique que véhicule l'*ubuntu* africain. Bien imprégné de sa culture et enrichi de l'expérience de la Commission de vérité et réconciliation qu'il a présidée au lendemain de la fin de l'apartheid en Afrique du Sud, Mgr Desmond Tutu le définit ainsi :

Les Africains ont cette chose appelée *UBUNTU* qui concerne l'essence de l'être humain et qui fait partie de ce don que l'Afrique offrira au monde. Elle embrasse l'hospitalité, prendre soin les uns des autres, la capacité de se dépasser pour les autres. Nous croyons qu'une personne n'existe qu'à travers les autres, que mon humanité est inextricablement liée à la tienne. Si je te déshumanise, je me déshumanise inexorablement moi-même. L'être humain solitaire est en soi une contradiction. C'est pourquoi tu cherches à œuvrer pour le bien commun parce que ton humanité y trouve son appartenance (Se Nozipho, 2003, p. 12).

En terre africaine, pour éduquer à la paix, la justice, la solidarité, la compréhension mutuelle, l'altérité, l'écologie, la coopération, bref au vivre ensemble en harmonie, il est possible de puiser dans le champ épistémologique de l'*ubuntu*. En effet, ce paradigme enseigne que « l'idée de l'humain comme la valeur des valeurs, transcendante par rapport à toutes les catégories d'êtres, s'impose toujours à la pensée et à l'action » (Ki-Zerbo, 2007, p. 115). Il inspire la justice sociale, qui veut que la société donne à chacun selon ses besoins et que celui qui en a bénéficié rende à la communauté selon ses capacités. Il promeut la solidarité puisque personne n'existe sans les autres. Il favorise la circulation de la bonne parole, de la parole créatrice et constructive au sein du groupe humain. La palabre africaine est ainsi la voie royale qu'il priorise afin de préparer à la prise de parole, gérer les débats démocratiques, transformer l'existence, maintenir un climat d'harmonie et de garantir le statut de chacun au sein de la communauté (*Ibid.*).

Dans une perspective éducative visant à développer chez les jeunes la capacité de vivre en communion dans la différence, il n'y a pas de doute que l'on puisse s'inspirer de ce paradigme. Car, selon Ki-Zerbo : « L'*ubuntu*, c'est l'altérité. C'est l'ouverture empathique aux autres. C'est le préjugé favorable par principe. C'est l'amitié préventive. C'est l'état de grâce dans les rapports humains » (*Ibid.*, p. 118). Aux antipodes de l'*ubuntu* se dressent le nombrilisme, le repli sur soi (personne, famille, clan, ethnie, nation, religion), la solidarité fermée, l'individualisme, l'exclusion et l'hostilité dans les relations humaines. Comme ces maux ont la carapace très dure, dans l'éducation des jeunes, il importe de rechercher sans relâche l'*ubuntu* comme un idéal jamais atteint et de le considérer comme un processus dynamique qui donne vit et qui s'alimente de la vie donnée. Conscients de cela, les Sud-Africains font aujourd'hui l'expérience d'intégration de l'*ubuntu* dans l'éducation de leur jeunesse en Afrique du Sud<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Se Nozipho en traduit les attentes de la manière suivante : Le système s'adresse aux jeunes pour leur permettre de résoudre leurs problèmes avec sagesse sans perdre de vue les intérêts de la société au sens large et pour leur apprendre à penser de manière critique, de faire valoir leur humanité par une expression d'eux-mêmes responsable et authentique, toujours en respectant, honorant et valorisant les autres. C'est un idéal que nous nous efforçons d'atteindre et qui peut se réaliser par l'UBUNTU (Se Nozipho, 2003, p. 15).

En un mot, il importe d'envisager l'*ubuntu* comme une culture pour obtenir des changements profonds et durables dans les mentalités africaines. C'est nécessaire parce que, d'après l'ancêtre Joseph Ki-Zerbo – il mérite ce titre puisqu'il fut un sage reconnu jusqu'à sa mort : « Il faut débestialiser l'humanité. Il faut l'affiner et l'amener à extraire et faire briller l'or de sa propre dignité. Il est temps d'ajouter une larme de tendresse mutuelle et de compassion dans le carburant du moteur humain » (Ki-Zerbo, 2007, p. 124).

En définitive, l'éducation au pluralisme religieux dans sa visée d'inclusion et d'intégration, de communion dans la différence s'inscrit fort bien dans la ligne de l'*ubuntu*. Dynamisée par son esprit ou sa sagesse, elle cherchera à mettre en relation des jeunes de toutes cultures et de toutes religions tout en respectant leurs différences. Le temps d'utiliser l'école pour déraciner la jeunesse de leurs traditions culturelles et religieuses étant révolu, l'éducation promue contribuera à la formation des personnes à l'identité culturelle et religieuse forte, ouvertes aux besoins des autres, de toute la communauté humaine, et capables d'inter-relationner et d'interagir pour leur épanouissement personnel et le développement de l'Afrique.

## Conclusion

Au terme de ce chapitre qui a exposé quelques considérations d'ordre épistémologiques, nous retenons que l'éducation au pluralisme religieux se situe dans le paradigme épistémologique du pluralisme inclusif élaboré par le théologien Jacques Dupuis. À ce titre, elle n'entend pas alimenter le relativisme, ni le scepticisme, ni le pragmatisme, ni le dogmatisme religieux, ni le syncrétisme ou l'éclectisme. Prenant ces distances de tous ces *ismes* qui fort souvent mènent à une impasse ou à la dérive, elle veut conduire les jeunes à la connaissance de leur foi, de leur tradition religieuse et de celles des autres, développer leurs compétences en vue du dialogue et les mener à une conversion de mentalité pour qu'ils sachent reconnaître et valoriser les éléments positifs qui se trouvent chez les autres et dans les diverses traditions religieuses. *In fine*, l'acquisition de ces compétences devrait permettre, d'une part, aux jeunes d'évoluer ensemble dans un climat de paix et de communion dans la différence, d'autre part elle devrait les préparer à devenir les co-bâisseurs d'une société où personne n'est exclu, ni discriminé, ni violenté, ni humilié à cause de ses différences, mais où toute personne a sa place et s'épanouit pleinement. Comment une telle approche éducative se déploiera-t-elle dans le contexte scolaire catholique ? Le chapitre ci-après apportera quelques éléments de réponse à cette question.

## NEUVIÈME CHAPITRE

### 9. L'éducation au pluralisme religieux comme façon nouvelle d'évangéliser

#### Introduction

Joseph Ki-Zerbo, dans *Éduquer ou périr*, a écrit : « Les jeunes Africains partent de quelque part; les conduire sans s'inquiéter de saisir d'où ils viennent, c'est faire non point de l'éducation, mais de l'élevage. Si éduquer c'est apprendre à être ou à devenir, il s'agit de l'être social et non purement individuel » (Ki-Zerbo, 1990, p. 79). Selon sa vision, une vraie éducation dans une école africaine doit se faire à partir des réalités africaines. Donc elle tiendra compte des réalités locales et nationales d'abord, ensuite des sous-régionales, continentales ou internationales. Donc, l'école doit éduquer une personne en intégrant les réalités du terroir pour la préparer à vivre non pas en autarcie, mais en interaction avec l'au-delà de soi et l'autre de quelque provenance soit-il. Aussi, en résistance au taylorisme intellectuel, il affirme : « L'éducation n'est ni un bagage ni un simple outil, si prestigieux soit-il. C'est plutôt une semence qui doit être adaptée à chaque terroir particulier » (Ki-Zerbo, 1990, p. 83). Le processus d'adaptation consisterait alors à intégrer dans la démarche éducative les éléments culturels, sociaux, économiques, éthiques et religieux qui concernent le contexte afin que les jeunes ne soient formés pour l'ailleurs ou déconnectés de leur milieu ambiant, mais qu'ils puissent se réaliser en tant que personne humaine et devenir des agents de transformation ou de développement de leur société.

C'est animé par ce souci d'intégrer les réalités de la diversité religieuse dans l'éducation des jeunes du Burkina Faso et du Québec que nous avons entrepris cette recherche. Après avoir présenté les difficultés, les limites et les forces de l'action éducative au sein des Collèges Bourget et Saint-Viateur, nous avons proposé une théologie du dépassement des différences à partir de laquelle pourra se réaliser une éducation chrétienne au pluralisme religieux. À présent, l'heure d'indiquer les principales orientations théologiques et pastorales de cette éducation est venue. Ces orientations sont par définition des énoncés qui indiquent des points précis sur

lesquels l'emphase doit être mise, des lignes directrices et des pistes d'action que pourront suivre les deux établissements pour les prochaines années. Au même titre que la mission de l'école catholique, ces orientations prendront place dans le projet éducatif aux côtés de celles du Ministère de l'Éducation, de la congrégation des Clercs de Saint-Viateur et des autres instances de l'Église catholique en charge de l'éducation chrétienne.

## **9.1. Orientation 1 : Affirmer clairement l'identité chrétienne catholique au Collège Bourget**

Une des conditions de l'éducation est l'honnêteté de la vérité. En effet, il ne sied pas de tromper les personnes qui choisissent ces écoles parce qu'elles sont catholiques ni celles qui les ont choisies pour l'excellence de leur enseignement ou de leur éducation. Le caractère ou l'identité catholique ne peut pas être implicite; cela doit transparaître dans l'organisation de la vie pédagogique, dans la vie scolaire, dans la vie pastorale, etc. Il ne s'agit pas d'être chauvin ou *identitariste*, mais d'assumer son identité, car c'est essentiel pour entrer en relation, en dialogue ou en communion avec les hôtes, les élèves et les autres membres de la communauté éducative.

On n'allume pas une lampe pour la mettre sous le boisseau, mais sur le lampadaire. L'école catholique est une lampe allumée pour éclairer tout le monde. À cet effet, elle doit assumer tant sa dimension confessionnelle que sa dimension universelle. Confessionnelle, elle tient sa raison d'être de sa foi en Jésus-Christ qui est le centre de sa vie. Donc elle est chrétienne et c'est en tant que telle qu'elle s'offre au monde. Elle ne peut avoir ni de honte ni de gêne à se présenter comme le lieu où le Christ continue son œuvre d'amour tant dans les cœurs de ses disciples que dans la vie des autres croyants ou incroyants.

D'ailleurs, le fait de tenir compte des incroyants et non catholiques signifie son ouverture à tous. Ce qui fait d'elle une institution catholique au sens d'universel. À ce titre, elle a l'obligation de prendre des dispositions pour que chacun de ses membres, au-delà de sa foi ou de ses convictions religieuses ou sapientielles, se sente accueilli, ait le même traitement et dispose des mêmes moyens pour s'épanouir. Cette égale préoccupation ne signifie pas l'adoption d'une sorte de sécularisation interne pour accommoder tout le monde, autres croyants

et incroyants. Même si cette posture paraît attrayante du fait qu'elle dédouane de la responsabilité d'accomplir la mission de l'annonce explicite de l'Évangile et qu'elle coûte moins cher, car faisant économiser le salaire d'un animateur de pastorale et celui d'un enseignant de religions ou d'instruction religieuse, elle fait courir le risque de brader l'identité catholique et, bien entendu, elle enlève la possibilité d'envisager dans ce contexte l'apprentissage du dialogue interreligieux.

En un mot, ni la crainte de froisser les non-catholiques au sens confessionnel, ni celle d'être étiquetée de communautariste, ni la volonté de créer un cadre ouvert à tous ne sauraient justifier la décision de gommer l'identité catholique d'une école. Car ces craintes ne tiennent plus à partir du moment où les parents ou bien les jeunes eux-mêmes ont opté librement pour l'éducation catholique. Leur donner une autre à la place serait une tromperie et placerait l'institution scolaire dans une position d'imposture éducative grave. Pour éviter ce mensonge, même dans un contexte de pluralisme religieux et culturel, il convient d'offrir une éducation catholique intégrale aux personnes qui en font la demande. En effet, une mère qui est bonne ne donnera jamais un serpent à son enfant qui lui a demandé un poisson (Lc 11, 11).

## **9.2. Orientation 2 : Offrir un projet éducatif inclusif prenant en compte tant les croyants que les incroyants**

En acceptant de s'ouvrir à tous sans distinction de culture et de religion, le Collège Bourget tout comme le Collège Saint-Viateur accepte en même temps de former une communauté éducative une et pluraliste. Dès lors, la diversité culturelle et religieuse se perçoit comme une richesse à mettre à profit afin de préparer les jeunes à devenir les acteurs d'un monde où les différences ne sont pas perçues comme des flèches poursuivant parallèlement plusieurs cibles, mais comme des points de rencontre ou des intersections favorables à des concertations, des possibilités de coopération en vue de la réalisation du bien commun.

Le projet éducatif de ces deux collèges catholiques ouverts au pluralisme religieux ne manquera pas l'occasion de considérer tant les croyants des différentes traditions religieuses que les incroyants. De façon substantielle rappelons que :



Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut aussi inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école. Ces orientations et ces objectifs visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre. Le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école (MELS, Loi sur l'instruction publique au Québec, Art. 37).

Le projet éducatif ne se limite pas seulement aux besoins des élèves, il englobe aussi les caractéristiques et les attentes propres du milieu dans lequel est implantée l'école (*Ibid.*, Art. 74, al. 1). Cette considération se fait à la suite d'une analyse de la situation et après consultation des personnes concernées par la vie de l'école.

Le projet éducatif d'une école peut être également conçu comme :

L'ensemble des hypothèses, des finalités et des conceptions qui sous-tendent et inspirent une action éducative donnée. En ce sens le projet est toujours idéologique et politique et non seulement stratégique. [...] Le projet se réfère toujours, implicitement ou explicitement, à une philosophie des valeurs exprimée par une vision du monde [...] Projet de société et projet éducatif sont donc indissociables (Roegiers, 2007, p. 189).

La responsabilité de l'élaborer incombe à la direction qui assure la gestion de l'école et celle de l'approuver revient au conseil d'établissement. La visée de ce projet, c'est à la fois la réussite des élèves et leur éducation. Dans une perspective d'éducation au pluralisme religieux, il va sans dire que le projet doit contenir des axes comme : la mise en interrelation, l'accueil de la différence, la compréhension mutuelle, l'esprit critique, l'ouverture à l'autre et au monde, la coopération et l'initiation au dialogue.

### **9.2.1. La mise en interrelation**

« Éduquer un enfant, c'est lui apprendre à se mettre en relation avec d'autres personnes qu'il va aimer et dont il va être aimé et qui, en l'aimant, lui rendront l'irremplaçable service de le décentrer d'un moi trop envahissant » (Nordmann, 2004, p. 41).

Ainsi, l'une des missions de l'école consiste à socialiser les jeunes. La socialisation a cette faculté de permettre aux jeunes de s'offrir tels qu'ils sont à l'altérité et d'accueillir les autres

tels qu'ils sont. Ce mouvement de don à l'autre et d'accueil de l'autre ouvre à une relation interpersonnelle nécessaire pour la construction de leur personnalité. Dans une perspective chrétienne, la personne modèle à imiter dans ce déploiement de soi est Jésus-Christ, l'image de l'homme parfait, qui a mené une vie utile pour tous en passant son existence à faire le bien pour l'humanité. Il n'a pas vécu pour lui seul, comme une monade; il s'est entouré de disciples et il a donné sa vie pour le salut de l'humanité. En suivant son exemple, les jeunes établiront des liens interpersonnels, mieux ils créeront de nouvelles façons d'entrer en relation qui dépassent le simple cadre de la camaraderie pour devenir de l'amitié (*philia*) et de la fraternité humaine ou chrétienne. Ces liens s'inscrivant dans l'interrelation les appellent non seulement à l'existence sociale, car leur témoigne la reconnaissance mutuelle, mais aussi les appellent à cheminer ensemble au-delà de la structure scolaire. Il se pourrait qu'ils se tissent entre des personnes qui se ressemblent, mais le mieux serait qu'ils s'établissent fermement aussi entre des gens différents du fait de leur genre, leur culture et leur appartenance religieuse. En ce sens, cette école devient le lieu où les chrétiens peuvent se lier d'amitié avec une personne d'une autre confession ou tradition religieuse, puisqu'ils y rencontrent d'autres jeunes de différentes conditions sociales, culturelles et religieuses. Ainsi, ils apprennent à dépasser leurs différences pour évoluer ensemble au sein de la communauté éducative et dans la société.

### **9.2.2. L'accueil de la différence**

Le phénomène de la mondialisation a entre autres effets négatifs l'expansion rapide du même culturel, du même social, du même religieux ou spirituel. Une mode nord-américaine qui pouvait autrefois mettre plusieurs mois pour atteindre le sol africain l'atteint aujourd'hui de façon quasi instantanée. Un événement culturel qui a fait le *buzz* en Europe voit sa reproduction presque immédiatement un peu partout sur la planète. Il en est de même de certaines attitudes comme la peur de l'étranger, la chasse aux migrants, la xénophobie et le refus de l'autre exprimé à travers le terrorisme religieux. Que dire de la velléité d'empêcher l'autre d'être soi-même, de l'obligation qu'on s'impose de l'assimiler pour qu'il devienne comme un même, un identique à tous ? Que dire de la marginalisation forcée de l'autre qui résiste à l'assimilation et à la perte de son altérité ?

L'approche éducative chrétienne adaptée aux contextes pluralistes entend éveiller chez les jeunes l'accueil de la différence et, par le fait même, la valorisation de l'altérité qui fonde tant son identité, sa singularité, son originalité et son unicité que celles de son semblable. Dans l'accueil, il y a hospitalité qui désigne le fait d'ouvrir sa porte à l'hôte. Louis Massignon, considéré par Jean Mouttapa comme le prophète de la grande entente abrahamique, appelait de son vœu les trois grandes religions monothéistes à l'adoption de l'hospitalité comme la norme suprême de la coexistence (Mouttapa, 1996, p. 142).

En effet, dans l'hôte accueilli, il y a *hostis*, l'étranger qui se laisse recevoir par l'hôte accueillant (*hospes*). Ainsi, qui voit dans l'étranger un semblable l'accueille dans sa demeure, le nourrit, le loge en toute confiance et le protège. L'hôte bénéficiant des bonnes grâces de son hôte accueillant lui fait part de ses bonnes intentions, lui offre ses présents, accepte de manger à sa table, donc de communier avec lui. Cette communion se renforce par les échanges de paroles ou de présents. Alors, ils s'accueillent, ils s'enrichissent mutuellement et acceptent de vivre ensemble. En revanche, la personne qui voit dans l'étranger un ennemi (*hostilis*) lui ferme la porte au nez, pour se protéger il lui refuse l'hospitalité et le chasse. Alors, il perd l'occasion de s'ouvrir à la nouveauté, de s'enrichir et d'assurer la pérennité de son patrimoine culturel ou religieux. Ainsi, découle la violence faite à l'autre à cause de sa différence. Cet autre violenté, pour reprendre les mots de Raymond Lemieux, c'est le tiers, le minorisé, diabolisé par la masse conformiste pour en faire le bouc émissaire des tragédies historiques (Grand'Maison, 2007, p. 174), du climat d'insécurité, du chômage et des autres maux sociaux connus comme inconnus.

Aux antipodes de ce regard négatif sur l'autre, Jésus rappelle que « quelque chose est dû à l'être humain du seul fait qu'il est humain. Et c'est une exigence plus vieille que toute formulation philosophique (Paul Ricoeur). La transcendance humaine passe par l'autre. Et en christianisme, cette altérité ouvre sur le Dieu qui promet tous les êtres humains sans exception » (*Ibid.*). Aussi, pour permettre la rencontre des différences et leur enrichissement mutuel, les jeunes apprendront-ils à s'accueillir de façon réciproque, à adopter un regard positif sur l'autre, à respecter sa singularité et à valoriser les aspects enrichissants de sa culture, de sa religion, de spiritualité, de sa vision du monde et de sa personne. Cet accueil réciproque est sans doute nécessaire pour la compréhension mutuelle.

### 9.2.3. La compréhension mutuelle

Dans un environnement où le relativisme est promu, il est impensable d'arriver à un autre *modus vivendi* puisque chacun fait ses petites affaires, chacun a ses valeurs, chacun a ses croyances. Il est vain de vouloir rechercher une vision commune, de s'entendre sur une hiérarchie des priorités sociales, culturelles ou religieuses. Alors, la tolérance est la vertu promue dans un tel contexte pour empêcher les dérives ou dérapages et ainsi garantir une certaine cohabitation.

Dans une perspective d'éducation au pluralisme religieux, le droit d'exister est reconnu à chaque entité, à chaque religion et à chaque conviction sapientielle ou spirituelle certes, mais il est possible de juger de la valeur de chacune et de traiter chacune en conséquence. Alors, la tolérance qui peut devenir intolérante dès lors que la dangerosité d'une position a été constatée doit céder la place à la compréhension mutuelle. Celle-ci a l'avantage d'être la résultante d'un effort consenti de part et d'autre afin d'en arriver à une entente primordiale pour la sauvegarde d'un bien commun, comme la paix nécessaire pour un vivre ensemble épanouissant. Bien que la tolérance soit souvent utilisée pour appeler à la retenue ou à l'apaisement en contexte conflictuel à cause des positions diamétralement opposées et irréconciliables, il n'en reste pas moins qu'elle accompagne le relativisme radical qui conduit inéluctablement à l'impasse du dogmatisme ou du fanatisme dont découle le terrorisme visant à imposer de force un point de vue ou résister à une conviction plus forte.

En revanche, la compréhension mutuelle qui résulte du dialogue et de la reconnaissance réciproque prévient les conflits en aplanissant au préalable les points litigieux ou en les transcendant de commun accord au profit d'un plus grand bien. Selon la conception chrétienne, cela n'est possible que grâce à l'amour de Dieu et du prochain. En effet, la reconnaissance de l'autre dépend de la vision que l'on a de soi et de Dieu. Je reconnais autrui comme un prodige, un être étonnant au même titre que moi (Ps 138, 14), dans la mesure où il me renvoie l'image divine que je suis (Gn 1, 26-27). L'autre est pour moi digne d'amour parce qu'il est le visage de Dieu et mon semblable (Lévinas).

Cette compréhension de l'autre est possible seulement si l'on s'accueille, si l'on se reçoit comme des personnes différentes, singulières, mais partageant la même humanité, et si l'on accepte de dialoguer, donc de se communiquer l'un à l'autre. Or, l'accueil mutuel, l'acceptation de l'autre dans sa différence et le dialogue avec le vis-à-vis font partie du processus d'apprentissage que poursuit l'éducation au pluralisme religieux. Se pourrait-il qu'on utilise cette compréhension mutuelle pour minimiser l'importance de développer son esprit critique ?

#### **9.2.4. L'esprit critique**

Jean Mouttapa fait de l'esprit critique une des conditions du dialogue. Selon lui le dialogue est possible entre les cultures ou traditions religieuses lorsque leurs intellectuels et maîtres spirituels ont la capacité de jeter un regard critique sur leurs Livres sacrés et sur leur foi (Mouttapa, 1996, p. 147). Ce critère peut aisément s'appliquer à tous les groupes religieux, particulièrement les fondamentalistes qui ne jurent que par les vérités de leurs textes sacrés et qui refusent toute relation avec d'autres croyants.

Le Pape Jean Paul II, dans *Fides et ratio*, exprimait ce besoin vital d'une relation constante entre la foi et la raison de la manière suivante :

Il est essentiel que la raison du croyant exerce ses capacités de réflexion dans la recherche du vrai à l'intérieur d'un mouvement qui, partant de la parole de Dieu, s'efforce d'arriver à mieux la comprendre. Par ailleurs, il est clair que, en se mouvant entre ces deux pôles – la parole de Dieu et sa meilleure connaissance –, la raison est comme avertie, et en quelque sorte guidée, afin d'éviter des sentiers qui la conduiraient hors de la Vérité révélée et, en définitive, hors de la vérité pure et simple; elle est même invitée à explorer des voies que, seule, elle n'aurait même pas imaginé pouvoir parcourir. De cette relation de circularité avec la parole de Dieu, la philosophie sort enrichie, parce que la raison découvre des horizons nouveaux et insoupçonnés (Jean-Paul II, 1998, n° 73).

La foi et la raison ne sauraient se séparer dans une démarche éducative chrétienne, puisque toutes les deux en constituent les deux poumons. Si la foi s'éclaire des rayons de lumière que lui apporte la raison afin qu'elle ne devienne pas fidéisme ou qu'elle n'entraîne pas dans le gouffre du fondamentalisme ou du fanatisme, la raison quant à elle s'appuie sur la foi pour réenchanter la vie, susciter l'émerveillement, redonner de l'espérance, redynamiser les atterrés et canaliser les énergies en vue d'un idéal, d'un bien commun. Ainsi, les deux s'éclairent

mutuellement pour permettre l'équilibre de la personne humaine en formation dans le jeune. L'une purifie l'autre de façon réflexive pour empêcher le glissement vers les dérives aux effets souvent néfastes pour l'humanité.

Le Pape François, dans *Lumen Fidei*, traduit ce besoin de s'éclairer réciproquement en ces termes :

La foi réveille le sens critique dans la mesure où elle empêche la recherche de se complaire dans ses formules et l'aide à comprendre que la nature est toujours plus grande. En invitant à l'émerveillement devant le mystère du créé, la foi élargit les horizons de la raison pour mieux éclairer le monde qui s'ouvre à la recherche scientifique (Pape François, 2013, n° 34).

Il va de soi que l'école catholique a la responsabilité de développer l'esprit critique chez les jeunes. Ceux-ci en ont besoin pour questionner les faits religieux, les doctrines des différentes traditions religieuses comme celles des courants philosophiques ou sapientielles, qu'ils puissent y discerner la part qui élève la personne humaine de celle qui l'aliène, les vérités universelles et éternelles des vérités particulières et temporaires, ou encore qu'ils sachent décider en toute liberté quelle voie emprunter pour poursuivre le Bien suprême parmi toutes celles qui s'offrent à eux.

Le développement de l'esprit critique chez les jeunes leur permettra de faire des choix éclairés, de décider librement et de trier les informations de tout genre qu'ils reçoivent de partout en les faisant passer le test du bien, du vrai et du beau, les trois passoires de Socrate. Le contexte actuel du refus épidermique du religieux et de la peur des fanatiques religieux requiert que les jeunes soient outillés afin de sauvegarder leur foi contre vents et marées, de la préserver des assauts venant des anti-religieux comme des prosélytes et de se protéger des dérives fondamentalistes. D'ailleurs, ils en auront besoin aussi pour entrer en coopération interreligieuse avec les autres croyantes et croyants de leur école ou de leur quartier.

### **9.2.5. La coopération intellectuelle ou interreligieuse**

Le fait de mettre les élèves en interrelation consiste à développer des liens de camaraderie, d'amitié et de fraternité entre eux. Au-delà de l'espace scolaire, ces relations sont destinées à

devenir durables dans le temps à travers l'esprit de promotion, l'amitié et l'amour fraternel. Un des facteurs favorables à la consolidation de ces liens créés entre eux à l'école, c'est le travail en petit groupe où ils apprennent à exercer le leadership, l'esprit d'équipe, la collaboration pour l'exécution d'une tâche ou la réalisation d'une recherche scientifique ou intellectuelle en équipe. Au-delà de la saine émulation, le travail en équipe accroît le sens de l'autre, la solidarité entre les coéquipiers, l'entraide et, bien entendu, la connaissance mutuelle.

Dans une démarche éducative axée sur le dépassement des différences sexuelles, sociales, culturelles et religieuses, il est bien indiqué que très tôt les jeunes soient habitués à travailler ensemble pour résoudre graduellement des problèmes compliqués, qu'ils aient des occasions de réfléchir et d'élaborer ensemble des projets visant la promotion d'un bien commun au nom de leur foi et de leurs convictions religieuses ou sapientielles. À cet effet, les éducateurs veilleront à ce que les groupes d'études ou de travail aient, d'une part, une composition qui reflète la mixité sexuelle, culturelle, sociale et religieuse et, d'autre part, que le leadership ou l'animation y soit assurée à tour de rôle dans la mesure du possible ou du moins de façon démocratique, par le plus apte avec le consentement de tous ou de la majorité.

Il arrive que tout naturellement certains élèves préfèrent fonctionner tout seul, soit parce qu'ils sont plus avancés ou plus faibles que les autres. Tout en respectant leur liberté et le rythme de leur cheminement personnel, l'éducateur devra avoir le souci de les accompagner jusqu'à parvenir à leur intégration dans un groupe de travail afin de les tirer de l'isolement apparent. Ensuite, il veillera à ce que leur participation aux travaux de leur groupe soit effective, par la motivation et les encouragements.

Ces groupes de travail subissent parfois la tyrannie de certains leaders puissants intellectuellement et débordants de charisme. Il appartient à l'éducateur de veiller à leur équilibre démocratique. Aussi, avant même le début des travaux, il pourrait leur proposer une modalité ou un code d'éthique pour réguler leur fonctionnement à l'interne. Dans les critères d'appréciation ou d'évaluation de leur travail, il pourrait même retenir : le degré de collaboration, le respect d'autrui, l'accueil des idées d'autrui, l'écoute, l'originalité, la créativité, l'humour, le sens des responsabilités, le don de soi, le dépassement de soi, la courtoisie, l'honnêteté, l'efficacité et le respect des consignes. Ce sont des qualités humaines nécessaires

au bon fonctionnement d'un groupe ou d'une équipe de travail. Dès l'abord, il les communique à tous afin qu'ils sachent ce qu'il attend d'eux tout au long de l'exécution de leur tâche. Il peut toujours les noter de D à A ou de 1 à 5, selon le système de notification qu'il préfère. L'essentiel est qu'il en tienne compte dans la note finale qu'il donnera à chaque élève afin qu'il les motive à une participation effective aux travaux de leur groupe.

Développer le sens de la coopération intellectuelle ou interreligieuse chez les jeunes est un chemin d'avenir pour les sociétés pluralistes. L'école catholique a une contribution toute spéciale à apporter à ce niveau. Pour mettre en valeur son importance, elle devrait envisager la création d'un prix annuel récompensant les groupes qui ont réalisé les meilleurs projets à caractère communautaire et l'engagement d'une équipe en faveur d'un bien commun.

Enfin, comme le propre de l'éducateur est de savoir adapter sa stratégie pédagogique à la personne ou au groupe qu'il éduque, pour susciter chez les jeunes le goût de la coopération, il a le loisir de privilégier telle méthode ou telle autre. Néanmoins, comme le partage d'expérience ou le témoignage des acteurs de terrain ont souvent une bonne réception chez les jeunes, il ne négligera pas l'importance de faire appel à des témoins, des personnes reconnues pour leur engagement en faveur de la justice, de la paix, de la réduction de la pauvreté, de la dignité de la personne humaine, etc. Il accordera une attention particulière aux témoignages d'autres jeunes victimes ou engagés dont l'expérience pourrait avoir un effet de motivation et de sensibilisation. Pour ce faire, l'approche coopérative pourrait être mise à contribution.

### **9.2.6. L'ouverture d'esprit**

La planète est devenue un village depuis l'avènement des réseaux sociaux. Les nouvelles vont hyper vite et les distances entre les peuples ont été considérablement réduites. Aujourd'hui, les réalités des Burkinabè sont aussi partagées par les Canadiens français que par le reste du monde. Quand il y a un attentat à Ouagadougou, dans la minute qui suit l'information gagne le Canada par les bulletins de nouvelles des chaînes de télévision et par les réseaux sociaux. La peur qui affecte les Burkinabè de la capitale du Burkina Faso atteint aussi les gens de Montréal. Par ailleurs, les festivals culturels comme le Festival panafricain du cinéma de Ouagadougou (FESPACO) ou le festival des FrancoFolies de Montréal sont suivis de part et d'autre. Donc,



plus personne ne peut vivre en vase clos dans le monde actuel. La science progresse, les traditions religieuses se répandent à travers le monde, les idées partagées et divergentes sont en libre accès sur le Web. Il devient presque impossible de penser religion unique, vision unique, conception unique du monde. Donc, avoir une grande ouverture d'esprit pour comprendre les réalités diverses de toute la planète s'impose à toute personne qui veut être à la page, sinon elle sera très vite dépassée.

L'ouverture d'esprit a d'autant plus d'importance qu'elle est devenue presque, notez-le bien, indispensable pour accueillir dans le respect ses voisins qui n'appartiennent pas à la même tradition religieuse que soi, qui ne fréquentent pas le même marché ou la même charcuterie que soi, qui n'adhèrent pas au même parti politique que soi, qui parlent d'autres langues et qui sont d'autres cultures que la sienne. Sans ouverture d'esprit, la différence de l'autre devient un problème, voire un obstacle à surmonter; l'existence de l'autre tradition religieuse ne saurait être acceptée comme un droit propre aux autres; la non adhésion de l'autre à ma religion constituerait une sérieuse menace pour moi. Sans ouverture d'esprit, on ne valoriserait pas l'expérience religieuse ou spirituelle différente de la sienne, on ne ferait pas le pas de l'intégration dans la société d'accueil, on ne tendrait pas la main à l'autre professant une autre foi. Donc, l'ouverture d'esprit prévient l'ignorance religieuse, le fondamentalisme ou le fanatisme. Geffré croit que les traditions religieuses monothéistes ont un rôle à jouer dans cette démarche d'ouverture d'esprit quand il affirme que :

Le christianisme et l'islam doivent faire la preuve qu'il n'y a pas de contradiction fatale entre l'affirmation d'un Absolu transcendant et le respect du sujet humain dans son autonomie. La relation authentique à un Dieu unique peut être au contraire à l'origine d'un surcroît d'humanité pour soi-même et pour l'ouverture à autrui (Geffré, 2012, p. 220).

Ainsi, l'ouverture d'esprit mérite toute sa place dans une démarche éducative chrétienne afin d'amener les jeunes à s'intéresser avec discernement à la nouveauté des réalités culturelles et religieuses, ainsi qu'à la richesse des différences qui se présentent à eux dans la société comme au sein de leur communauté éducative. Elle est nécessaire pour qu'ils soient animés du désir d'apprendre des autres religions, qu'ils aient de l'intérêt pour les éléments de vérités et les valeurs qu'elles renferment qui participent à la construction de la personne humaine.

### **9.3. Orientation 3 : Promouvoir le dialogue interreligieux comme forme de nouvelle évangélisation**

Le concile Vatican II, dans *Lumen Gentium, Gaudium et Spes* et *Nostra Aetate*, a appelé tous les chrétiens et tous les humains de bonne volonté à œuvrer en vue de la promotion de l'humain authentique. Claude Geffré en a même fait le critère de toute religion vraie (Geffré, 2012, p. 219). En effet, dans son livre *De Babel à la Pentecôte*, il l'a exprimé en ces termes : « Je suis donc tenté d'affirmer que les religions qui, soit dans leurs doctrines, soit dans leurs pratiques, blessent gravement cet humain véritable qui fait l'objet d'un consensus éthique, sont invitées à se transformer si elles ne veulent pas être condamnées à dépérir lentement » (Geffré, 2010, p. 351). Ce que Réginald Bibby avait formulé en ces termes : « les groupes religieux qui travaillent ces trois dimensions (la synthèse de Dieu, du moi et de la société) deviendront les confessions et les communautés qui connaîtront le meilleur accueil. » (Bibby, 1988, p. 344). Et, en tenant compte de son contexte canadien, il enchérissait : « Si la religion au Canada et ailleurs veut sortir de son appauvrissement actuel, il faudra relier le divin, le moi et la société comme la religion l'a dit et fait dans le passé. » (*Ibid.*, p. 346).

En ce vingt-et-unième siècle, celui du dialogue interreligieux, l'éducation chrétienne digne de ce nom ne saurait laisser de côté l'initiation des jeunes à la pratique du dialogue interreligieux comme puissant médium de promotion de l'humain authentique. Au Collège Bourget, il existe des prédispositions favorables à cette initiation et au Collège Saint-Viateur, des efforts vont déjà dans ce sens. Il leur reste à améliorer le déjà-là et à s'ouvrir au *pas-encore*.

Dans *Ecclesia in Africa*, le Pape Jean Paul II et les évêques africains ont affirmé sans ambages leur volonté d'inscrire les écoles catholiques dans cette perspective, puisqu'ils affirment : « Les écoles catholiques sont à la fois lieux d'évangélisation, d'éducation intégrale, d'inculturation et d'apprentissage du dialogue de vie entre jeunes de religions et de milieux sociaux différents » Jean-Paul II, 1995, *Ecclesia in Africa*, n° 102).

Le Pape Benoît XVI, dans *Africa Munus*, l'a réaffirmé ainsi : « Les écoles catholiques sont de précieux instruments pour apprendre à tisser dans la société, dès l'enfance, des liens de

paix et d'harmonie par l'éducation aux valeurs africaines assumées par celles de l'Évangile » Benoît XVI, 2011, *Africa Munus*, n° 134).

L'Assemblée des évêques du Québec, à maintes reprises, a également reconnu la nécessité d'éduquer les jeunes aux réalités du pluralisme qui caractérisent la société québécoise actuelle. En effet, elle affirme que :

La rencontre de croyants et croyantes d'autres religions enrichit la personne bien enracinée dans sa propre foi, mais peut dérouter celle dont l'identité religieuse n'est pas assurée. Une formation continue en éducation religieuse, particulièrement pour ceux et celles qui vivent les relations interreligieuses ou qui désirent en établir, serait d'une grande importance pour éviter de la confusion dans leur foi. Depuis Vatican II, le dialogue interreligieux représente une importante manifestation de la mission et du ministère de l'Église (Comité des rapports interculturels et interreligieux, 2007, pp. 76-77).

Cette position vis-à-vis des croyants et croyantes des autres religions est claire. D'une part, elle est positive, car reconnaissant la richesse que cette rencontre représente pour les catholiques bien enracinés dans leur foi. Ce sont sans doute les catholiques qui, en plus de leur baptême, entretiennent une relation personnelle avec le Christ par la prière, la lecture de la Parole de Dieu, la célébration des sacrements, l'engagement de foi dans l'Église ou dans la société et qui approfondissent leur foi par la formation continue qu'elle soit théologique, biblique ou spirituelle. Ces catholiques s'enrichissent au contact d'autres croyants et croyantes. En revanche, cette position cache une crainte, celle de la déroute des personnes qui ne sont pas bien ancrées dans leur foi. C'est une hypothèse qui vaut ce qu'elle vaut, qui reste donc à vérifier, car il arrive que la rencontre avec d'autres croyants et croyantes stimule certaines personnes à revitaliser leur foi, à l'approfondir et à en témoigner dans leur vie quotidienne. Ou encore, c'est le contraire qui se produit, il arrive que certaines restent indifférentes au contact d'autres croyants, tout comme elles peuvent se laisser tenter par l'aventure de la migration religieuse. Pour la cause du dialogue, retenons-en la nécessité d'assurer la formation continue des chrétiens et chrétiennes qui désirent entretenir des relations interreligieuses. Elle est d'autant nécessaire qu'elle peut leur permettre d'éviter la confusion, le syncrétisme, le dogmatisme ou le fondamentalisme et de maximiser les fruits du dialogue interreligieux, dont le principal visé demeure la conversion personnelle à Dieu.

Outre la formation continue, il y a la préoccupation d'assurer aussi l'éducation des jeunes en tenant compte des réalités du pluralisme religieux. En effet, les évêques catholiques du Québec ont affirmé ceci :

Dans le nouveau contexte du système scolaire québécois, les responsables de l'Église catholique garderont un intérêt marqué face à l'enseignement donné dans les écoles. L'appui des catholiques sera essentiel dans leur volonté de protéger la dimension spirituelle de l'éducation et de promouvoir une approche positive du pluralisme religieux (Comité des rapports interculturels et interreligieux, 2007, p. 77).

Cet appel à promouvoir une approche positive du pluralisme religieux s'inscrit certainement dans la ligne de *Nostra Aetate*, n° 2. Elle fait écho aussi aux trois principes proposés par Claude Geffré pour éviter le fondamentalisme et le relativisme. Il s'agit d'abord de l'abandon de la velléité hégémonique, car « aucune religion ne doit exercer son hégémonie sur les autres de manière autoritaire comme si elle avait le monopole exclusif de la vérité sur l'Absolu et sur ce que doit être la vie bonne dans la complexité des destinées individuelles »; ensuite d'écarter l'idée de l'équivalence des religions, car « Sous l'apparence d'un libéralisme généreux, on aboutirait à un relativisme complet qui serait la négation de tout jugement de valeur. On doit en particulier garder sa liberté de jugement pour dénoncer au nom de la conscience universelle la manière dont certaines religions ont légitimé et sacralisé telle ou telle pratique proprement inhumaine »; enfin de valoriser les religions selon le critère du *vere humanum*, car « il est difficile d'établir une hiérarchie entre les religions. Mais quoi qu'il en soit de leurs limites, de leurs imperfections et même de leurs perversions, toutes les religions dignes de ce nom ont l'ambition de travailler au salut et à la guérison de l'homme dans son intégralité » (Geffré, 2010, pp. 349-350). Ces deux aspirations communément partagées par elles pourraient sans doute constituer une base solide du dialogue interreligieux.

De toutes les sortes de dialogue possible et imaginable le magistère de l'Église a retenu quatre : le dialogue de vie, le dialogue d'action, le dialogue théologique et le dialogue spirituel (DM, n°s 28-35; DA, n° 42). Dans l'univers scolaire, il entend promouvoir l'apprentissage de deux : le dialogue d'action et le dialogue de vie (CEC, 2013, n° 17). À notre avis, toutes les quatre formes doivent être promues dans l'éducation au pluralisme religieux.

### **9.3.1. Le dialogue de vie**

Le dialogue de vie renvoie à tout ce qui concerne la coexistence des croyants et croyantes dans la société. Quoique membres de différentes traditions religieuses, ils vivent ensemble dans le même quartier, travaillent ensemble dans le même service, ils se lient d'amitié, ils se fréquentent régulièrement, ils se rendent visite, ils se marient entre eux, ils célèbrent ou soulignent ensemble les événements de la vie, ils apprennent et étudient ensemble dans la même classe, ils pratiquent ensemble la même discipline sportive dans la même équipe, ils s'amuse ensemble et ils évoluent ensemble. Ils font tout cela sans nécessairement faire référence à leurs appartenances religieuses. D'un regard extérieur, l'observateur peut en conclure qu'ils vivent en symbiose dans le cadre scolaire par exemple.

### **9.3.2. Le dialogue d'action**

Le dialogue d'action désigne l'ensemble de collaboration entre les croyants et croyantes de différentes traditions religieuses, le plus souvent au nom de leur foi. Ce type de dialogue appelle à réfléchir ensemble sur une situation problématique qui attend une solution planifiée. Il exige de tous une disposition de base, la capacité de penser ensemble un projet dont la finalité est la réalisation du bien commun. Enfin, le dialogue d'action dispose à coopérer, donc à interagir de façon consciente et volontaire en faveur d'un bien qui se situe au-delà de soi.

De manière concrète, l'œuvre éducative au sein de l'école catholique peut se situer dans le cadre du dialogue d'action. Pour ce faire, elle doit être pensée dès l'abord ou en début de chaque année par les acteurs et actrices volontaires en tenant compte explicitement de leurs appartenances religieuses ou de leurs convictions sapientielles. Ces éducateurs participent à la révision du projet éducatif, à la détermination des orientations, les objectifs et les valeurs à promouvoir au sein de la communauté éducative, de même qu'au choix des moyens pour en assurer la réalisation et le suivi. À partir de ce travail initial, leur engagement personnel peut être sollicité afin d'atteindre les objectifs. Pour que personne ne se dédouane d'une implication soutenue, la direction pourrait aussi élaborer les fiches d'attentes de concert avec eux. Ce faisant et par cette action concertée, l'œuvre éducative prendrait toute sa dimension non seulement catholique, mais aussi interreligieuse. En effet, la meilleure façon de faire en sorte que tous les

acteurs dans le milieu éducatif se sentent coresponsables de l'œuvre en devenir, c'est de favoriser leur implication dans le processus de la pensée et de faire en sorte qu'ils assimilent l'esprit de l'établissement. Or, cette assimilation est d'autant plus facile qu'ils ont eux-mêmes contribué à le créer en participant à la réflexion qui a donné les textes, les règlements et les activités à réaliser pour atteindre les objectifs.

D'autre part, le dialogue d'action entend que l'organisation de l'école en ses différents secteurs, pédagogique, pastoral, culturel et administratif, soit en fonction de la promotion du dialogue interreligieux. Car il n'est pas possible d'éduquer vraiment les jeunes au dialogue, si toute la communauté éducative ne se constitue pas en un laboratoire de dialogue. Lorsque l'on indexe la corruption dans la gestion de l'argent de l'État, les jeunes s'attendent à ce que les corrompus et les corrupteurs subissent un procès équitable et qu'ils soient condamnés à une juste peine. Si aucun fonctionnaire corrompu ou corrupteur n'a jamais été inquiété, ils finiront par comprendre qu'il y a la théorie et la réalité, donc qu'il est possible de détourner impunément les fonds publics. Ainsi, l'appel à l'honnêteté ou à l'intégrité morale n'aurait pas d'écho favorable chez eux, sinon difficilement. Il en est de même de la justice. Les discours théoriques contre les injustices dans la société et dans le monde peuvent être fort intéressants.

Néanmoins, si l'administration de l'école oppresse les élèves par une discipline trop sévère ou exploite son personnel, le message de la justice ne passera probablement jamais. D'où la nécessité d'une cohérence entre la théorie et la pratique dans la vie quotidienne au sein de la communauté éducative. Sans cette cohérence, certains objectifs ne pourront pas être atteints. Donc, l'école doit pratiquer ce qu'elle enseigne. Elle enseigne que le dialogue est nécessaire pour la construction d'un État démocratique; elle a le devoir de favoriser le dialogue en son sein dans ses instances. Elle enseigne le respect des droits humains ou de la dignité de la personne humaine; elle doit montrer l'exemple dans sa manière de traiter ses élèves et ses employés. Elle enseigne le respect des libertés fondamentales, dont la liberté religieuse; elle a l'obligation d'en faire la preuve. En se constituant un laboratoire d'expérimentation du dialogue d'action, les jeunes auront un cadre favorable pour l'apprendre et l'intégrer dans leur façon de fonctionner ou de vivre.

Enfin, ce type de dialogue mobilise les projets des différentes classes allant dans le sens de la solidarité ou de la coopération interreligieuse en vue de la justice, de la protection de la création, de la paix, de la dignité de la personne humaine.

### **9.3.2.1. Solidarité interreligieuse**

Dans la ligne de l'enseignement du concile Vatican II, exprimé dans la Déclaration *Nostra Aetate*, les jeunes fréquentant les écoles catholiques situées en contexte pluraliste ne doivent pas être privés d'une initiation à la solidarité interreligieuse. Les éducateurs profiteront notamment des événements majeurs comme les catastrophes naturelles, les tragédies affectant un groupe de croyants ou d'humains dans leur pays ou à l'étranger, pour susciter chez eux des prises de position commune, des initiatives d'entraide ou des marches pacifiques. Après les attentats sanglants du 11 septembre 2001, musulmans, juifs et chrétiens se sont retrouvés afin de se concerter sur les actions à mener pour préserver la paix, consoler les victimes et les affligés. Dans certains pays, des chrétiens ont par exemple pris position contre les actes de discrimination à l'encontre des musulmans. Après les attentats à Charlie Hebdo, ces croyants et croyantes ont marché ensemble contre la terreur, ils ont prié ensemble pour la paix. Après les attentats à Ouagadougou, adeptes de religions traditionnelles africaines, musulmans et chrétiens ont d'une seule voix condamné ces actes de barbarie et défendu l'islam comme une religion de paix et de respect de la dignité humaine. Il est donc important que cette solidarité interreligieuse trouve également sa résonance dans l'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux. L'ayant apprise et pratiquée au sein de la communauté éducative, ils sauront réagir rapidement en face des situations désastreuses nécessitant des réactions concertées de la part de tous les croyants et croyantes vivant dans le milieu.

### **9.3.2.2. En dialogue pour la justice et la paix**

La conscience citoyenne a en horreur aujourd'hui les exactions (pédophilie, esclavagisme moderne, dictature), le viol des femmes, l'exploitation des humains, les abus sexuels, la dictature, l'esclavage et toutes les autres formes de violation des droits humains (hommes et femmes). Depuis vingt ans, dès que débute le mois de décembre, les jeunes protestent dans les rues du Burkina Faso, parfois de manière pacifique et souvent avec violence, afin de réclamer justice pour Norbert Zongo, un journaliste assassiné le 13 décembre 1998. Ils font la même

réclamation pour un jeune élève qui avait été assassiné à Boussé lors d'une de leurs manifestations. Ils ont donc depuis vingt ans une conscience exercée contre les injustices. Mais ont-ils appris ce qu'est la justice pour autant ?

Le pape Paul VI écrivait, dans *Populorum Progressio*, sans justice pas de paix, et sans la paix pas de progrès, la paix est le nouveau nom du développement (PP, n° 76). Donc, « justice et paix s'embrassent » (Ps 85, 11). En effet, même les sociétés démocratiques peuvent sombrer dans l'iniquité si la justice est fondée seulement sur les règles ou la loi, car la justice sans amour devient vindicative. Pour qu'elle soit juste et équitable, il convient qu'elle soit guidée par la logique de l'amour gratuit qui sous-entend la compassion, le pardon et l'égalité des humains découlant de la création de l'être humain à l'image de Dieu, donc du caractère inviolable de la dignité de la personne humaine. Voilà pourquoi, en janvier 2002 à Assise, Jean Paul II pouvait déclarer : « Il n'y a pas de paix sans justice et il n'y a pas de justice sans pardon » (Geffré, 2010, p. 227).

Cette affirmation fait suite à la déclaration de Paul VI dans PP n° 76. Il disait que :

Combattre la misère et lutter contre l'injustice, c'est promouvoir, avec le mieux-être, le progrès humain et spirituel de tous, et donc le bien commun de l'humanité. La paix ne se réduit pas à une absence de guerre, fruit de l'équilibre toujours précaire des forces. Elle se construit jour après jour, dans la poursuite d'un ordre voulu de Dieu, qui comporte une justice plus parfaite entre les hommes (Paul VI, 1967).

Au moment où nous écrivons ces lignes, deux artisans de justice viennent de recevoir le prix Nobel de la paix. Nous voulons nommer d'abord Nadia Mourad Basee Taha, une jeune yézidie<sup>33</sup> de 26 ans, qui avait été une esclave sexuelle des terroristes de Daech en Irak. Depuis qu'elle s'est échappée de cet enfer, elle parcourt le monde sans répit pour appeler à la fin de l'exploitation sexuelle des femmes. Devenue ambassadrice de bonne volonté des Nations Unies, cette jeune Kurde irakienne a choisi d'utiliser son histoire comme moyen de lutte pour la justice. Le deuxième récipiendaire du Prix Nobel de la Paix 2018 n'est autre que le Dr Denis Mukwege, ce médecin congolais qui répare l'organe génital des femmes violées par les rebelles dans l'est de la République Démocratique du Congo. Depuis plusieurs années, ce chirurgien risque sa vie

---

<sup>33</sup> Le yézidisme ou la religion des sept anges est une religion monothéiste de la communauté ethnoreligieuse Yézidie d'Irak, qui serait d'origine persane.



et celle des membres de sa famille afin de réparer physiquement et psychologiquement ces femmes; il multiplie les interventions à l'ONU et devant d'autres instances internationales pour sensibiliser sur les ravages de la guerre dans son pays, notamment sur le viol des femmes utilisé comme arme de guerre. Ce médecin qui, à maintes reprises, a été pourchassé par les partisans de la guerre use de sa notoriété internationale pour promouvoir la paix, ce bien nécessaire à l'épanouissement de tous les humains et au progrès des nations.

Ces deux personnalités du fait de la récompense de leur engagement prouvent que l'humanisation des humains commettant des actes inhumains est une œuvre d'amour qui se réalise dans la vérité avec un cœur droit et beaucoup de respect pour la dignité humaine. Elles sont la preuve que quand : « Amour et vérité se rencontrent, justice et paix s'embrassent; la vérité germera de la terre et du ciel se penchera la justice » (Ps 85, 11-12). Ainsi, leur exemple mérite d'être connu et imité par la jeunesse où qu'elle soit pour que la justice et la paix puissent régner partout sur la terre.

### **9.3.2.3. En dialogue pour la protection de l'environnement**

Depuis plusieurs décennies, la sauvegarde de la création et les problèmes écologiques font partie des préoccupations majeures des organisations internationales, de certains États et de certaines traditions religieuses. Le traité de Paris sur la réduction des gaz à effets de serre est là pour le rappeler; la Lettre encyclique du Pape François, *Laudato si*, constitue un des meilleurs témoignages de l'engagement d'une tradition religieuse en faveur de l'écologie intégrale.

Par ailleurs, des penseurs et des théologiens claironnent la nécessité de défendre les droits de la terre (Michel Serres), de promouvoir une justice écologique (J. Moltmann), de prévenir les effets pervers de l'action humaine sur la nature ou d'adopter une *éthique écologique* conduisant à l'autolimitation du pouvoir humain sur la création (C. Geffré) comme le veut l'impératif catégorique de Hans Jonas, cité par Geffré, à savoir : « Agis de telle sorte que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur la terre » (Geffré, 2010, pp. 228-229). La sauvegarde de la Maison commune, la *Pacha mama*, est aujourd'hui un souci partagé. Pour les chrétiens, « la vocation de l'être humain est d'être un cocréateur avec Dieu pour rendre la terre habitable » (Geffré, 2010, p. 229), pour les générations

actuelles et les futures. Les adeptes des grandes religions monothéistes comme ceux des religions africaines qui croient en un Dieu créateur ont la responsabilité de la protection de l'environnement et de s'assurer que les plus jeunes aient la formation adéquate pour qu'ils y soient engagés aussi selon leurs capacités. Voilà pourquoi ces derniers ne sauraient terminer leurs études dans une école confessionnelle catholique sans avoir appris à sauvegarder la création.

### **9.3.3. Le dialogue sous la forme de partage d'expérience religieuse**

Cette forme de dialogue est pratiquement réservée aux mystiques, les moines et moniales férus de méditation, de contemplation et de longues heures de prière. Pourtant, les réalisations allant dans ce sens depuis près de trente ans ont fait la preuve que ce partage d'expérience religieuse ou spirituelle pouvait se faire également en dehors des monastères. À titre d'exemple, évoquons la rencontre de prière à Assise initiée par le Pape Jean Paul II le 27 octobre 1986. Elle y a rassemblé les leaders religieux de toutes les traditions et confessions religieuses du monde entier pour prier en faveur de la paix. Certains yeux pourraient y voir une action de solidarité interreligieuse pour la promotion d'un bien commun comme la paix. En revanche, nous y voyons avant tout une expérience mystique partagée par des croyants et croyantes de toute provenance religieuse. Car prier est toujours une expérience spirituelle, puisque c'est l'action par laquelle la personne croyante entre en communication personnelle avec l'Être suprême, l'Absolu, l'Ultime, la Transcendance, le Tout Autre, Yahvé, Allah, Dieu. Et le fait de vivre ce moment en assemblée lui donne son caractère religieux.

Plus de trente ans après, la rencontre d'Assise continue d'inspirer des croyants et croyantes à se réunir pour prier soit régulièrement, soit lors des événements marquant leur cheminement spirituel. Au Burkina Faso, l'Archevêque de Ouagadougou, le Cardinal Philippe Ouédraogo, manque rarement l'occasion d'aller prier publiquement avec ses frères musulmans lors de la Tabaski (Aïd El-Kébir). Eux aussi se joignent aux catholiques pour célébrer les fêtes de Noël et Pâques.

Ce partage va au-delà des chrétiens et musulmans, les adeptes des religions traditionnelles africaines aussi y prennent part. Les leaders religieux ont par exemple décrété le 6 octobre 2018,

journee nationale de jeûne et de priere pour la paix au Burkina Faso et ils ont appelle tous les croyants et croyantes, selon leur foi, à y communier. Ces leaders se retrouvent sous l'appellation les *Autorités coutumières et religieuses* qui sont représentées par le *Moogho Naaba Baongo* (Empereur des *Mossi*), le Cardinal Archevêque de Ouagadougou et le Président de la Fédération des Églises et Missions évangéliques du Burkina. Les chrétiens, les musulmans et les adeptes des RTA ne se retrouveront pas forcément dans un même espace et en même temps pour jeûner et prier, mais ils seront unis spirituellement la même journée en vue de la paix<sup>34</sup>. Nous appelons volontiers cela un partage d'expérience spirituelle entre ces croyants.

Dans le contexte d'une école catholique, est-il possible de pratiquer ce partage d'expérience spirituelle ou religieuse ? C'est possible et même souhaitable moyennant certaines conditions. Dans une école catholique où il y a déjà une pratique de la priere communautaire ou celle de célébrations liturgiques auxquelles sont conviés tous les membres de la communauté éducative, il est indiqué que les moments de priere soient bien organisés afin qu'ils aient le caractère d'un partage d'expérience spirituelle.

Dans l'organisation, on veillera à ce que soient réunies les conditions suivantes : que les intervenants soient des délégués représentatifs des différentes traditions ou confessions religieuses présentes au sein de l'établissement; que le temps d'intervention soit équitable et que le décor, la musique, l'éclairage, les chants et l'animation générale ne heurtent personne, mais aident tous les participants à bien prier.

En outre, lors des célébrations liturgiques, le plus souvent catholiques, il n'est pas contre-indiqué d'accepter des interventions de non catholiques, pourvu qu'elles aient été bien préparées et qu'elles soient placées à des moments convenables. Exemple, des chrétiens évangéliques peuvent intervenir au moment de la priere universelle et des musulmans interviendront pour formuler des bénédictions vers la fin de la célébration.

---

<sup>34</sup> Sa Majesté le *Mogho Naaba Baongo* 2018, *Message pour la paix au Burkina Faso*, Ouagadougou : les Autorités coutumières et Religieuses.

Il serait tout aussi indiqué d'organiser au sein de la communauté éducative des temps de partage spirituel impliquant les adeptes des différentes traditions religieuses dans un climat agréable et propice selon les conditions ci-dessus énumérées. Peut-être faudra-t-il profiter de certaines occasions favorables comme une fête particulière, ou tout simplement les offrir comme moment d'initiation d'un groupe classe ou de toute la communauté éducative à cette forme de dialogue.

#### **9.3.4. Le dialogue théologique**

Jusqu'à présent, le dialogue théologique est un domaine réservé aux théologiens, car l'on s'imagine que cette forme de dialogue exige des compétences certaines en théologie des religions, en dogmatique, en exégèse, en ecclésiologie, en théologie pastorale, donc des connaissances certifiées sur les questions portant sur la conception de Dieu dans les religions monothéistes, sur les dogmes ou les vérités de chacune d'elles, sur la révélation exprimée dans le Coran et dans la Bible, etc. Plusieurs commissions sont à l'œuvre dans ce domaine. Parmi leurs travaux, mentionnons à titre d'exemple le Rapport de la troisième phase du dialogue théologique international entre l'Église catholique et l'Alliance réformée mondiale (1998-2005), porté sur *L'Église comme communauté de témoignage du Royaume de Dieu* (Commission mixte internationale, 2007).

Par ailleurs, on se souvient du tollé qu'avait provoqué la déclaration du Pape Benoît XVI à l'Université de Ratisbonne, le 12 septembre 2006, sur les rapports des religions et la violence. Celle-ci a suscité, dès le 13 octobre 2006, la « Lettre des 38 » leaders et intellectuels musulmans, devenue un mois plus tard celle des 138 universitaires, hommes de religion et intellectuels musulmans et aujourd'hui une lettre signée par plus de 250 personnalités musulmanes. Elle a eu comme suite la réalisation d'au moins un forum réunissant des experts catholiques et musulmans, au Vatican en novembre 2008, sur le thème : *Amour de Dieu, amour du prochain dans le christianisme et dans l'islam*. Dans le communiqué final de cette rencontre, on pouvait relever ces quatre affirmations suivantes : « L'homme et la femme ont la même dignité et les mêmes droits; la possibilité de pratiquer sa religion en privé et en public; le respect dû aux

symboles et aux pratiques propres à toutes religions; la condamnation de l'utilisation de la religion pour justifier le fondamentalisme ou le terrorisme » (Tauran, 2008).

En outre, au Québec comme au Burkina Faso, des efforts se font pour promouvoir le dialogue interreligieux. Du côté burkinabè, la conférence épiscopale Burkina-Niger a créé une commission pour le dialogue islamo-chrétien, une pour l'œcuménisme et une pour le dialogue avec les RTA. Il existe même une commission mixte composée de jeunes catholiques, protestants et musulmans pour des initiatives pouvant favoriser ce type de dialogue entre eux. (Langewiesche, 2011, pp. 6-7). Du côté québécois, il existe le Centre canadien d'œcuménisme pour bâtir des ponts de solidarité entre les différentes traditions de foi; la conférence des évêques catholiques du Canada a aussi une commission épiscopale pour l'unité chrétienne, les relations religieuses avec les Juifs et le dialogue interreligieux. En outre, il y a les initiatives du Comité national de liaison pour le dialogue entre chrétiens et musulmans et les initiatives du Centre Afrika pour le dialogue (Amor, 2011, pp. 140-141).

Somme toute, les travaux de ces commissions et comités, quoique très intéressants, impliquent fort souvent des adultes, des spécialistes, mais très peu les jeunes scolaires. Par conséquent, ceux-ci ne sont pas vraiment concernés par leurs efforts. Est-ce que cette façon de faire peut évoluer ? Nous pensons qu'il est possible d'initier les jeunes au dialogue théologique à travers un cours de théologie des religions.

#### **9.3.4.1. Un cours de théologie des religions**

Nordmann disait que plus qu'un enseignement religieux il faut donner un cours de théologie dans les écoles catholiques pour que les jeunes puissent comprendre l'essence de leur foi, l'origine du christianisme, son évolution et sa contribution à la construction du monde actuel (Nordmann, 2004). À la suite de cet auteur, nous entendons promouvoir au niveau des écoles secondaires (collèges) le dialogue théologique à travers un cours de théologie des religions dont le contenu sera axé sur la connaissance des différentes traditions religieuses et le dialogue interreligieux. Ce serait une évolution dans la manière de voir ce type de dialogue.

Un tel cours irait de façon graduelle selon un programme échelonné sur plusieurs années. Nous le voyons très bien dispenser dans les classes du secondaire 1 à 5 au Québec, et dans les

classes de 6<sup>e</sup> jusqu'en terminale au Burkina Faso. Graduellement, les jeunes seront initiés au dialogue interreligieux. Arrivés en secondaire 4 et 5 au Québec, seconde et première au Burkina, ils seront initiés à la théologie des religions pour les habiliter au dialogue théologique. La raison en est que les jeunes fréquentant ces classes sont âgés de 15 à 19 ans et qu'à ces âges ils sont plus sensibles à la question du sens de l'existence, au pourquoi de l'être et au comment du vivre ensemble. Or, comme l'a relevé *Nostra Aetate* n° 1, toutes les traditions religieuses sont porteuses de réponses à cette quête de sens, oh bien sûr, chacune à sa façon, mais la préoccupation est là. Dès lors, il ne serait pas malvenu d'offrir aux jeunes un cours de théologie avec un accent prononcé sur celle des religions afin de les aider à comprendre pourquoi Dieu a voulu cette pluralité dans son dessein du salut et une attention particulière sur la praxis du dialogue interreligieux. Il nous semble qu'un cours pourrait s'enrichir également de l'apport des théologiens des différentes traditions religieuses. Cela aurait l'avantage de permettre aux élèves d'avoir différents points de vue et de savoir en tirer les éléments nécessaires pour soutenir leur volonté de dialoguer ensemble afin de mieux se connaître pour mieux se comprendre.

La congrégation pour l'éducation catholique a clairement exprimé cette préoccupation en ces termes :

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 (CEC, 2013, p. no 18).

Les enjeux sont ainsi ceux du respect de la liberté religieuse, de la connaissance de sa religion et de celle des autres, de la compréhension mutuelle, de l'enrichissement réciproque et du vivre ensemble en paix. Ils en appellent à des considérations d'ordre cognitif, affectif et conatif de l'être en éducation. Sur le plan cognitif, il faut du contenu rigoureusement préparé pour nourrir la réflexion intellectuelle des jeunes, susciter leur curiosité intellectuelle et abreuver leur soif d'en savoir plus sur les traditions religieuses, y compris la leur. Sur le plan affectif, les connaissances acquises doivent les faire cheminer de la tête vers le cœur, afin qu'ils puissent grandir dans leur foi, dans leurs relations à l'Ultime ou à Dieu comme à l'humanité, après avoir entrepris la purification de leurs croyances ou convictions religieuses. Enfin, l'aspect conatif de ce cours rime avec son efficacité : il doit produire des effets de changement de mentalité et

d'attitudes envers l'autre et la différence, de dissipation des craintes envers les autres croyants, bref du cheminement vers une meilleure personne humaine et croyante.

Comme l'a envisagé un auteur comme Henri Derroitte, afin de combler ces attentes exprimées par la Congrégation pour l'éducation catholique, ce cours pourrait adopter une démarche descriptive et prescriptive. L'aspect descriptif permettrait aux jeunes d'acquérir des compétences sur les différentes traditions religieuses et les autres convictions et l'angle prescriptif les mettrait en situation-problème afin qu'ils affinent leur sens critique en interrogeant certaines pratiques. Ils pourraient se demander, par exemple, si le dialogue interreligieux peut renforcer ou contrecarrer le fondamentalisme. Dans le but de favoriser la connaissance et la reconnaissance mutuelles, l'accent pourrait être mis sur l'expression personnelle des croyances et convictions religieuses, et ce, de façon articulée et respectueuse d'autrui. C'est également le cadre propice où les jeunes pourraient apprendre à lire ensemble avec un regard critique les textes sacrés des traditions religieuses et s'initier à la pratique de l'interprétation en tenant compte de leurs réalités. Il serait en tout cas mal approprié qu'ils les lisent, dans ce contexte éducatif, avec un regard croyant sans prendre le temps d'en débattre de façon rationnelle (Derroitte, 2010, pp. 82-83).

En outre, le contenu de ce cours de religions, devra être adapté pour permettre aux jeunes du post-primaire et du secondaire 1 à 3 d'avoir une connaissance de leur propre tradition religieuse. Ce sera avant tout une instruction sur les religions et le dialogue interreligieux qui prépare progressivement les jeunes à la théologie des religions. En effet, dans le n° 15 de sa publication ci-après citée, la Congrégation pour l'Éducation catholique a précisé que : « L'enseignement de la religion dans les écoles catholiques donne sa spécificité à leur projet éducatif; le caractère propre et la raison profonde [...] de l'école catholique, c'est précisément la qualité de l'enseignement religieux intégré dans l'éducation des élèves » (CEC, 2009). Dans la perspective de cette précision, le cours de religions se distingue de la catéchèse par sa nature et sa finalité. Si le cours est une discipline scolaire qui entend donner des connaissances sur le christianisme et la vie chrétienne, la catéchèse est une instruction religieuse qui vise l'adhésion des personnes au Christ et l'approfondissement de la foi chrétienne.

Adrian Gellel pense qu'un enseignement sur les religions qui accorde une place de choix au christianisme ferait bien l'affaire, comme le programme de culture religieuse du Québec le fait à la tradition judéo-chrétienne. Il suggère de partir du catholicisme vers les autres confessions religieuses ou culturelles, car il pense que c'est après avoir approfondi les croyances de leurs parents que les élèves doivent être exposés au paradigme de la diversité (Gellel, 2010, p. 452). Nous nuancerions en appelant à rechercher l'équilibre, car un cours trop axé sur une tradition au détriment d'une autre pourrait produire l'effet contraire en dégoûtant certains élèves. L'essentiel est de rester fidèle à la finalité d'un tel enseignement : permettre à chaque jeune d'accéder à la connaissance de sa religion et de celles des autres. C'est aussi le cadre offert aux jeunes pour qu'ils confrontent leurs connaissances religieuses dans un esprit de dialogue et qu'ils questionnent certaines données de leur foi, car la théologie étant la foi qui cherche à comprendre de façon rationnelle les réalités divines et humaines.

Un tel cours est le lieu propice pour favoriser l'assimilation de l'esprit du dialogue interreligieux en donnant la parole aux représentants des différentes convictions, confessions ou traditions religieuses et en favorisant leur coopération en vue de promouvoir une cause commune. En effet, comme l'a compris André Fossion :

Aujourd'hui, on ne peut pas ne pas entendre les aspirations à un enseignement des convictions et des religions qui soit décroisé. Il est important, au sein des écoles, que des espaces de débat et de rencontres interconvictionnelles soient dûment organisés. Pour assurer la convivialité au sein d'une société diversifiée, il importe, en effet, qu'ensemble les élèves de toutes les convictions puissent prendre conscience des défis communs qui les attendent, des valeurs communes pour les relever comme des traditions particulières en présence (Fossion, 2010, p. 194).

Par conséquent, dans son contenu, on devrait trouver des troncs communs et des particularités. En guise de troncs communs, l'accent serait mis sur l'origine des trois grandes religions abrahamiques, à savoir : le judaïsme, le christianisme et l'islam; sur leurs fondateurs et leurs prophètes. Quant à leurs particularités, on toucherait surtout à leurs principaux dogmes, à leurs principales vérités irréductibles, à leurs textes fondateurs, à leur originalité et à leurs principaux apports à l'humanité. Eu égard à ce dernier aspect, il conviendrait que le focus soit mis sur l'héritage culturel et religieux dans leur société. Toutefois, pour éviter l'arbitraire ou le déséquilibre dans le choix des thématiques, nous verrions bien que le syllabus soit soumis à



l'approbation de la direction pédagogique éclairée par quelques experts des différentes traditions religieuses prises en compte. Après l'avoir approuvé, elle le soumettra à la certification de la hiérarchie de l'Église catholique qui est habilitée à certifier de la catholicité d'un cours de religions dans une école catholique (CEC, 2009, n<sup>os</sup> 13-14).

En tout point de vue, il importe que la direction de l'école veille à ce que ce cours de religions soit dispensé avec toute la rigueur pédagogique imposée aux autres matières afin qu'il apporte aux jeunes la culture religieuse nécessaire à leur édification personnelle tant sur le plan intellectuel que sur le plan religieux, donc qu'il ne soit pas un cadre propice au prosélytisme, au fanatisme ou à l'obscurantisme.

Dans un cadre comme celui du Collège Bourget où s'applique le programme Éthique et culture religieuse, il ne conviendrait pas d'introduire un doublon. La direction prendra les dispositions nécessaires pour que les deux contenus se complètent sans se répéter. Les deux sont différents du fait de leurs perspectives spécifiques, celle de l'ECR étant séculière de nature et laïque d'appellation (Lefebvre, 2012, p. 104), alors que celle du cours de religions, interreligieuse ou interconfessionnelle négociée. Cependant, ils se complètent par leurs finalités : l'ECR entend conduire les jeunes à la reconnaissance de l'autre et à la recherche du bien commun (Estivalèzes & Lefebvre, 2012, p. 79); le cours de religions (CR) veut en plus mener les jeunes à une meilleure connaissance de leur religion, de leur foi, de leur spiritualité et de celles des autres. Enfin, si l'ECR cherche à développer chez les jeunes leur capacité de réfléchir sur des questions éthiques, de comprendre le phénomène religieux et de dialoguer en vue du vivre-ensemble (*Ibid.*, p. 80-81), le CR le veut également tout en mettant l'accent sur les habiletés nécessaires à la pratique des dialogues interreligieux et œcuménique. Néanmoins, si l'ECR exige du personnel enseignant une position impartiale ou neutre (*Ibid.*, p. 9), le CR lui conserve le droit de donner la position éthique, spirituelle, religieuse ou philosophique au même titre que celle des autres membres de la communauté-classe, donc sans l'imposer aux autres.

Vu l'importance de ce cours pour l'éducation au pluralisme religieux et pour le combat contre l'ignorance religieuse, il serait dommage que les élèves en soient privés. Il serait sans doute possible, avec l'accord des parents, d'instaurer une période d'une heure par semaine dans l'horaire régulier des classes afin de permettre à tous d'avoir l'opportunité d'apprendre des

religions, de mieux les connaître afin de mieux vivre dans le respect mutuel avec les croyants et les incroyants, d'inter-relationner et d'interagir avec eux jusqu'à la communion dans la différence.

Par ailleurs, le Collège Saint-Viateur qui a déjà un cours d'ICMR, un programme plutôt interne, pourrait choisir tout simplement d'adopter le cours de religions proposé. Pourrait-il se contenter de renforcer le contenu de l'ICMR afin de l'inscrire dans la ligne de notre perspective? Nous le déconseillerions vivement, car ce serait coudre une pièce d'étoffe neuve sur une ancienne. Même si ce cours d'ICMR tient compte des religions, notamment du christianisme, du judaïsme et de l'islam dans le programme des classes du premier cycle (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>), il ne poursuit pas vraiment les objectifs et finalités d'un cours de religions à visée théologique axée sur la connaissance et la reconnaissance mutuelles, de même que sur la promotion du dialogue interreligieux. De plus, son contenu moral et religieux n'a pas été négocié avec les croyants des autres traditions religieuses intervenant dans l'éducation chrétienne des jeunes qui fréquentent l'établissement.

Pour clore ce point, insistons sur la nécessité d'un tel enseignement dans le cadre scolaire catholique. L'instruction sur les religions est intrinsèquement liée à la catholicité de ces écoles. Elle constitue au fond un précieux outil pour conduire les jeunes à une meilleure connaissance de leur religion et de celle des autres, une condition nécessaire pour que soit possible la reconnaissance mutuelle et le vivre-ensemble en harmonie. Bref, si l'on veut effectivement combattre l'analphabétisme religieux ou encore l'ignorance religieuse qui conduit assez souvent à l'obscurantisme et à la négation de l'autre, le différent, il va sans dire qu'il importe de leur donner à travers ce cours de religions une culture religieuse dépourvue de prosélytisme, de velléité d'endoctrinement et de fausse neutralité qui assez souvent déroutent les jeunes au lieu de leur permettre de faire leur propre synthèse de l'ensemble des connaissances reçues. Aussi est-il indispensable que les éducateurs et les enseignants aient reçu des compétences adéquates en la matière et le matériel didactique adapté à leur disposition.

#### **9.3.4.2. Formation des enseignants en vue du cours de religions**

Nul n'a la science infuse et nul ne saurait enseigner correctement la matière qu'il ne possède pas. Alors, oui pour un cours de religions à caractère théologique, mais à qui le confier puisque les experts en la matière ne courent pas les rues ? Lors de notre enquête de terrain, un des participants s'était posé une question similaire. Cette problématique est d'autant plus sérieuse que les universités publiques ne forment pas vraiment des experts en la matière.

Certes, au Burkina Faso comme au Québec, des historiens, sociologues, ethnologues, anthropologues, psychologues et philosophes s'intéressent à la religion, au religieux et au spirituel évoluant dans la société, mais ils ne font pas dans la théologie qui demeure généralement le domaine des Facultés de théologie ou de sciences religieuses des universités confessionnelles. Au Burkina Faso, le cours d'Éducation civique est officiellement dispensé par des professeurs de philosophie ou d'histoire et géographie, sans considération de leur appartenance religieuse ni de leurs vertus. Les religions sont étudiées à travers différents cours, particulièrement en histoire et en philosophie.

Dans le cadre de l'école catholique, l'instruction civique, morale et religieuse est souvent donnée par un chrétien catholique, de surcroît religieux ou prêtre. Leur formation est souvent plus axée sur le christianisme. Au Québec, pour assurer l'implantation du programme Éthique et culture religieuse dans les écoles publiques et privées, y compris les confessionnelles, une formation créditée de deuxième cycle fut donnée au personnel enseignant par des formateurs universitaires, et ce, tout le long d'une année (Lavoie, 2012, p. 176). Malgré tout, beaucoup d'enseignants et enseignantes auraient préféré enseigner autre chose que la religion aux élèves, car ils ne sentaient pas particulièrement compétents pour le faire, vu la grande diversité des phénomènes religieux prévus par le programme (Lavoie, 2012, p. 182).

Dans ce cas, comment s'assurer que les éducateurs et les enseignants aient une formation adéquate en théologie des religions ou en théologie du pluralisme religieux, afin qu'ils puissent donner un enseignement de qualité en la matière à leurs élèves ? À notre avis, trois pistes pourraient être empruntées pour pallier cette difficulté.

La première piste est celle de plusieurs séminaires par année, trois ou quatre selon la disponibilité des personnes; un avant l'ouverture des classes à la fin du d'août ou en début de septembre afin de permettre aux enseignants et éducateurs d'avoir un premier contact avec la matière pour qu'ils puissent ensuite préparer leurs premières interventions ou leurs premiers cours; un autre vers la fin de chaque trimestre, pour un rappel et la poursuite de la formation. Le premier séminaire pourrait être un bloc de 15 heures sur trois jours, pendant lesquelles ils étudieraient les éléments fondamentaux de la matière et les approches pédagogiques possibles. Pour ce faire, on ferait intervenir non seulement des théologiens, mais aussi des conseillers pédagogiques et des didacticiens compétents. Les trois autres séminaires de cinq heures chacun approfondiraient les contenus et permettraient de répondre aux questions et préoccupations des séminaristes. Selon ces dernières, l'équipe pédagogique jugerait de la nécessité de faire intervenir d'autres experts que les théologiens. Donc, selon cette première piste, la formation pourrait être donnée soit dans une université ou sur place, *intra-muros*.

La deuxième piste est celle d'un cours universitaire de trois crédits ou 45 heures, dispensé à raison d'une fin de semaine par mois, du vendredi soir au samedi après-midi, soit huit heures dont trois le vendredi et cinq heures le samedi, et ce, sur la durée de huit à dix semaines.

Enfin, la troisième piste est aussi celle d'un cours universitaire inscrit dans le parcours d'études en sciences de l'éducation sous le titre *Enseigner les religions au secondaire dans une perspective théologique*.

Selon les thématiques étudiées, les formateurs emploieraient l'approche pédagogique adaptée pour y initier en même temps les séminaristes. À titre d'exemple, les approches pédagogiques et démarches d'apprentissage exposées dans l'ouvrage dirigé par John Keast sur l'éducation interculturelle peuvent être mises à profit. Il s'agit notamment des approches telles que : la pédagogie coopérative, de l'espace sûr, de la distanciation – simulation et de la communication empathique. La pédagogie coopérative, selon Micheline Milot, met les élèves en interaction dans leur groupe de travail suivant un but commun. Cette pédagogie stimule chez les jeunes le développement de leurs aptitudes scolaires et sociales, et elle favorise l'apprentissage des élèves, puisque placés en relation de coopération en vue d'atteindre les

objectifs formulés selon leurs intérêts et leurs besoins scolaires<sup>35</sup>. Cette approche favorise la délibération critique, la tolérance, la reconnaissance de la diversité grâce à ses quatre composantes, à savoir : la diversité des groupes, l'interdépendance positive, la responsabilisation, la réflexivité et l'échange égalitaire (Keast (dir.), 2007, p. 59).

L'espace sûr, plus applicable en situation de conflit ou de ségrégation, favorise, d'après Schreiner, un environnement sûr propice à l'expression libre, cette approche peut permettre d'explorer les différences dans un cadre épuré de tout climat d'insécurité, de crainte et de tension; elle permet d'éviter les affirmations toutes faites; elle encourage les modes d'apprentissage axés sur le dialogue; elle favorise le processus de réconciliation sans haine et sans violence (Keast (dir.), 2007, pp. 65-69). La distanciation et la simulation sont, selon John Keast, deux techniques pédagogiques utilisées ensemble pour permettre aux élèves d'apprendre la religion et d'apprendre de la religion (Keast (dir.), 2007, p. 71). D'une part, la distanciation permet aux élèves d'engager en toute sûreté un dialogue interculturel et interreligieux, sans embarras et sans crainte. D'autre part, la simulation place les apprenants en des situations complexes qui les obligent à résoudre les problèmes simulés en utilisant de façon imaginative d'autres constructions pour identifier des problématiques et en débattre (Keast (dir.), 2007, p. 73). Enfin, la communication empathique, du point de vue de Raasch, aide à acquérir une meilleure connaissance de l'autre, une meilleure compréhension de soi-même et à améliorer ses relations avec les autres. L'empathie est essentielle pour le développement de l'identité de tout enfant. Elle constitue une force de cohésion sociale entre les jeunes (Keast (dir.), 2007, pp. 77-82).

Ces approches pédagogiques impliquent aussi quatre démarches d'apprentissage. La démarche phénoménologique selon laquelle les « élèves apprennent que les religions sont des phénomènes religieux qui peuvent être considérés sous des angles multiples – laïque, scientifique, religieux, etc. » (Keast (dir.), 2007, p. 82). La démarche interprétative qui, en suivant les trois principes de représentation, d'interprétation et de réflexivité, permet aux élèves

---

<sup>35</sup> Cherblanc Jacques et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse. Un modèle d'implantation*. Québec : PUL, 2010. Au début de l'implantation du programme Éthique et culture religieuse dans les écoles du Québec, le personnel d'enseignement avait été formé à l'application de l'approche de coopération. Plusieurs en ont rendu compte dans cet ouvrage.

d'être conscients d'abord de la diversité religieuse, de considérer ensuite les éléments de croyance d'une tradition religieuse, de les confronter avec ses croyances et de formuler une réflexion critique et constructive sur les connaissances acquises et sur la méthode interprétative (Keast (dir.), 2007, pp. 89-96). L'approche dialogique qui, en développant les compétences et attitudes des élèves en vue du dialogue, permet de promouvoir l'entente interreligieuse et interculturelle entre les élèves à l'intérieur d'une école et entre les élèves de plusieurs écoles mises en relation par correspondance ou par des visites réciproques (Keast (dir.), 2007, p. 109). Enfin, la démarche contextuelle qui, tout en valorisant les expressions religieuses du milieu, aide les élèves à savoir identifier la pluralité religieuse, leur apport à la culture de la communauté locale, et à comprendre comment cette communauté est reliée à d'autres régions du globe et est influencée par la marche du monde (Keast (dir.), 2007, pp. 111-122).

En outre, on a la pédagogie de *relationalité* qui met en contact des élèves enracinés dans leurs cultures et dans leurs contextes historiques, tout en développant leur identité personnelle dans le respect, la compréhension et le service réciproque (CEC, 2013, n° 42). Cette pédagogie entend permettre de considérer la personne humaine comme la valeur fondamentale de l'ordre moral dans lequel se situent les cultures. Grâce à cette reconnaissance, les personnes d'univers culturels différents peuvent dépasser le sentiment d'étrangeté initial du premier contact (CEC, 2013, n° 43), pour que l'être-avec ou le vivre ensemble soit possible.

Dans tous les cas, les professeurs satisferont aux exigences universitaires et leur enseignement également. Il va sans dire que cette formation serait sanctionnée selon les exigences académiques de l'université, afin de la valoriser et motiver les gens à la suivre. On veillera à ce que les étudiants aient à leur disposition des outils adéquats en matière pédagogique et didactique de l'enseignement des religions.

#### **9.3.4.3. Matériel didactique**

Quelques livres de référence sur les traditions religieuses, la théologie des religions, le dialogue interreligieux seront à la disposition des titulaires de ce cours de religions. En outre, il est tout à fait indiqué qu'ils aient aussi entre les mains un « livre guide », élaboré par une personne compétente en tenant compte des différents modules prévus et des différentes

approches pédagogiques possibles. Cet ouvrage, comme nous l'avons déjà proposé, pourrait être l'œuvre d'une équipe constituée d'experts des différentes traditions religieuses sous la direction d'un théologien des religions ou du pluralisme religieux. Il y a de plus en plus de matériels didactiques disponibles sur le Web qui pourraient aussi être exploités à cette fin.

En résumé, comme un cours de religions a la vocation de développer les compétences des jeunes en vue du dialogue, de la promotion du bien commun et du vivre ensemble pacifique, il ne saurait dès lors se confiner dans sa dimension théorique. La théorie acquise en classe doit conduire les jeunes à la pratique tant au sein de la communauté éducative que dans la société. Voilà pourquoi, nous préconisons que les enseignants intègrent dans la progression de leur cours des projets d'action éducative (PAE). Ce sont en fait des projets qui engagent les jeunes dans des activités motivantes parce qu'ils en voient le sens. Cela va des visites dans les lieux de cultes, des sorties qui les mènent à la rencontre des personnalités religieuses, à l'organisation d'une campagne de collecte de fonds en faveur d'une cause ou d'une rencontre d'échanges interreligieux. Il s'agit d'être créatif, d'être à l'écoute des jeunes, pour les amener à proposer des activités éducatives intéressantes allant dans le sens des objectifs du cours. Peut-être pourraient-ils en profiter pour les ouvrir au partage d'expérience religieuse ou spirituelle ?

#### **9.4. Orientation 4 : Insister sur le témoignage des acteurs et actrices de l'éducation au pluralisme religieux**

Dans un cadre éducatif comme l'école catholique, un geste vaut mille mots aux yeux des jeunes. Ils attendent beaucoup de leurs éducateurs et éducatrices, de leurs enseignants et enseignantes. Idéalisés pour plupart, ces derniers doivent montrer l'exemple en tout ce qui a trait à l'éthique et à la religion. Aussi sont-ils scrutés dans leurs faits et gestes surtout lorsqu'ils enseignent, accompagnent et incarnent l'autorité spirituelle ou morale au sein de l'établissement.

*Gravissimum Educationis* appelle tous les membres du personnel de l'école à être des témoins de l'Évangile et de Jésus-Christ : « Que la charité les unisse entre eux et avec les élèves, qu'ils soient tout pénétrés d'esprit apostolique pour rendre témoignage, par vie autant que par leur enseignement, au Maître unique, le Christ » (GE, n° 8 § 3). Cet appel, pris au pied de la

lettre, peut difficilement avoir une résonance chez les membres de l'équipe éducatrice qui ne partagent pas la foi catholique; ils peuvent même y voir une velléité de les assimiler ou bien de les exclure puisqu'ils confessent une autre foi. Néanmoins, considéré dans une perspective de communion dans la différence, un tel appel au témoignage peut également être entendu par les non chrétiens ou non catholiques, car ils sont impliqués dans l'action éducative catholique selon leur foi ou leurs convictions propres. Leur témoignage se situerait alors dans la ligne du dialogue interreligieux dont la finalité est de mener chacun des partenaires à une conversion plus profonde à Dieu pour pouvoir s'ouvrir avec sincérité à la religion de l'autre et de les amener aussi à coopérer pour la réalisation de l'humain authentique. Comme membres de l'équipe éducatrice, on s'attend à ce qu'ils fassent preuve de coresponsabilité, de solidarité et de fidélité à l'esprit animant la communauté éducative. Plus fondamentalement, ils seront jugés à l'aune de l'amour.

Le témoignage de l'amour est l'un des plus puissants chez un éducateur ou une éducatrice. Car c'est d'abord ce signal qui distingue la communauté éducative chrétienne ouverte d'un centre de redressement. L'amour agapè, disons-le tout de suite, met en confiance, éclaire les décisions pour qu'elles soient justes, rend respectueux des personnalités et de leur rythme de cheminement, régule les relations d'autorité et favorise l'accueil comme l'acceptation de l'autre dans sa différence. Certes, la théologie chrétienne veut que cet amour ait son fondement théologique en la personne de Jésus-Christ qui nous a aimés et qui s'est livré pour nous, mais cette vertu théologique trouve son écho dans toutes les grandes traditions religieuses, car l'Esprit y est aussi à l'œuvre. Saint Paul en Rm 5, 5 affirme que l'amour est un don de Dieu déposé en nos cœurs. Saint Jean, dans sa première lettre chapitre 4, verset 20, précise que l'amour de Dieu va de pair avec l'amour du prochain. D'ailleurs, il a affirmé : où est l'amour et la charité, Dieu est présent. Selon Dupuis :

L'agapè est le débordement en nous de l'amour par lequel Dieu nous a aimés le premier. C'est pourquoi la pratique de l'amour est le critère sûr par lequel on reconnaît qu'une personne a écouté la Parole de Dieu et lui a ouvert son cœur. La pratique de l'agapè est la réalité du salut, présente et agissante dans les êtres humains en réponse à l'automanifestation et à la révélation de Dieu (Dupuis, 2002, pp. 293-294).

La pratique de l'agapè comme critère transparaît clairement en Lc 10, 25-28, où Jésus explicite l'amour du prochain, de même qu'en Mt 25, 34-40 où il en fait la condition pour entrer dans la maison éternelle du Père. Qu'en est-il chez les autres traditions religieuses ? En partant



de Lv 19, 17-18, il est possible de déduire que les Juifs aussi sont appelés à pratiquer l'agapè sous la forme « de compassion, de charité, de bonté, de respect et de justice envers tous ». Les musulmans qui s'inspirent tant du judaïsme que du christianisme le pratiquent en se fondant sur la miséricorde et la compassion de Dieu envers eux et tous les humains. La miséricorde de Dieu s'étend aux bons qui font le bien (Coran 7/56), à toute chose (Coran 7/156) et aux Fidèles (Coran 33/43). Les musulmans font preuve de miséricorde envers les pauvres sous forme de bienfaisance (Coran 2/83), envers leurs parents (Coran 17/23-24); la miséricorde se vit aussi entre les époux (Coran 30/21).

Cette pratique se retrouve sous des formes variées dans l'hindouisme et le bouddhisme. La compassion, la justice, le respect, la générosité, l'honnêteté et la gratuité sont les principales expressions de l'agapè dans l'hindouisme. Le bouddhisme préconise l'amour envers ses proches et la bonté envers ses ennemis, la compassion illimitée et désintéressée envers toutes les créatures vivantes (Dupuis, 2002, pp. 295-296). Dans les religions traditionnelles africaines, l'amour n'est pas absent, même s'il applique davantage aux proches et amis, aux bienfaiteurs et moins aux ennemis. Comme dans le bouddhisme, il s'étend aux autres créatures vivantes, surtout aux utiles et bienfaisantes.

Certes, d'une tradition à l'autre, le fondement théologique n'est pas le même. Dans l'hindouisme, l'agapè se fonde dans la dignité personnelle des humains par rapport à un Dieu personnel. Du côté du bouddhisme, il a son fondement davantage dans le soi personnel tendu vers l'Absolu personnel. Dans les RTA, il s'enracine dans la relation avec l'Être suprême, le Créateur de tous les êtres vivants. Enfin, dans la perspective chrétienne, les actes de l'agapè sont « le signe que Dieu est entré dans la vie d'une personne en autorévélation et manifestation [...]. Ces actes sont aussi le signe que la personne a répondu positivement à l'intervention divine dans sa vie » (Dupuis, 2002, p. 297). Ainsi, il convient d'en déduire, d'une part, que « l'agapè est réellement le signe de la présence agissante du mystère du salut en chaque homme et en chaque femme qui sont sauvés : "Dieu est amour : qui demeure dans l'amour demeure en Dieu et Dieu demeure en lui" (1 Jn 4, 16). Mais il s'ensuit une autre conclusion. Les diverses traditions religieuses contiennent des éléments de révélation et des moments de grâce divine » (*Ibid.*).

Ainsi, il n'est pas fortuit d'affirmer que l'amour est le fondement de toute action humaine concertée en vue de la promotion de l'humain authentique. Aussi est-il important, voire nécessaire, que les éducateurs et éducatrices sachent en témoigner dans leurs relations interpersonnelles et dans leurs interactions avec les élèves sous une forme ou une autre, afin de leur révéler la présence de Dieu agissant à travers l'œuvre éducative. Ce témoignage implique nécessairement une cohérence éthique.

### **9.5. Orientation 5 : Rechercher la cohérence éthique des éducateurs et de l'institution scolaire**

Nous entendons par cohérence éthique l'adhérence qu'ont les valeurs morales, les préceptes, les vertus ou les principes éthiques dans la vie de la personne qui les enseigne. Cette expression renvoie à l'exemplarité : « Faites ce que je fais », ou encore « Faites ce que je vous dis en vous inspirant de ce je fais ». Alors, entre le dire et le faire il n'existe pas de hiatus. En théologie fondamentale, Jésus est le modèle par excellence de l'être cohérent du début jusqu'à la fin, car jamais il ne s'est dédit; en lui, il n'y a point de contradiction. Quand il dit il fait et quand il fait il parle.

Dans le monde scolaire, l'éducateur ou l'enseignant parvient plus facilement à conduire les apprenants vers l'objectif fixé, s'il est un exemple à suivre. Outre la dimension spirituelle selon laquelle l'Esprit divin est à l'œuvre dans la personne qui éduque, quelques principes éthiques méritent ici d'être pris en considération. Il s'agit d'abord du respect de la personne humaine qui appelle l'éducateur à se mettre sur le même plan que l'éduqué-e, ce plan qu'est la dimension humaine l'empêchera de sombrer dans le totalitarisme et l'aidera à entrer dans une logique de réciprocité, une relation de complémentarité avec l'apprenant. D'après Xavier Thévenot, « ce respect de l'universalité de l'éduqué conduit l'éducateur à prendre acte qu'il est devant une double source d'altérité : celle qui provient de la particularité des personnes et celle, encore plus radicale, qui surgit de la singularité » (Thévenot & al., 1991, p. 265).

Le respect de la personne suppose aussi celui de sa particularité qui comprend sa corporéité, sa culture et son histoire. D'un point de vue éthique, il importe que l'éducateur veille à ce que sa particularité personnelle ne brime pas l'éduqué-e, mais cherche plutôt à promouvoir

celle de l'autre. Il n'est pas là pour s'imposer à l'autre, pour le casser et le contraindre à apprendre ou à connaître, mais à l'accompagner vers la découverte de la lumière. Dans cette dynamique, l'éducateur devient un accompagnateur, une personne témoin de l'éveil et de la réalisation de l'autre. À ce titre, « il se voit remis en position de s'éduquer au contact de l'altérité d'autrui qui comme lui cherche à reconnaître la dimension universelle de l'homme » (Thévenot & al., 1991, pp. 266-267), la personne humaine. Le respect de la personne implique aussi celui de sa dimension singulière. Elle est singulière en son corps, son psychisme, son histoire et sa liberté. De par sa singularité, elle est inviolable et un mystère qui se laisse découvrir à sa guise. De ce fait, « l'influence éducative ne pourra jamais être de type despotique, mais devra sans cesse consentir à une double limitation, celle qui provient de ce que l'éduqué n'est pas remodelable en tout point au gré de la volonté de l'éducateur, et celle qui surgit de l'assignation au respect que lui lance le visage de l'éduqué » (Thévenot & al., 1991, pp. 267-268).

Outre le respect de la personne dans sa dignité inaliénable, la cohérence éthique dépend aussi de l'influence des vertus dans la vie de l'éducateur. Selon Thévenot « l'influence éducative ne peut s'exercer sainement que si elle se soutient de ces trois vertus : la foi, l'espérance et l'amour » (*Ibid.*). En effet, aucune éducation n'est possible sans la foi qui permet de croire en la capacité des éduqués à libérer leur génie créateur pour se réaliser pleinement; l'espérance soutient tous les efforts tant de l'éducateur que de l'éduqué pour arriver à de meilleurs résultats; l'amour, agapè comme nous l'avons déjà vu, constitue la boussole de l'éducateur tout comme le GPS de l'éduqué dans leurs relations. Sans cette vertu, il ne saurait avoir d'influence éducative éthiquement saine.

Les vertus théologales qui sont partagées d'une manière ou d'une autre par tous les croyants en appellent à la pratique des vertus cardinales que l'on retrouve chez tous les humains, à savoir la prudence, la force, la tempérance et la justice. La prudence est la vertu qui permet de bien articuler les différentes dimensions de la vie éthique. Elle est, à ce titre, la plus immédiatement nécessaire dans l'action éducative. L'éducateur a besoin particulièrement de la force pour faire face aux craintes, aux anxiétés et aux mises en question suscitées par la particularité des éduqués. Elle rime avec l'humilité, la patience et la fidélité. La tempérance qui est la vertu de la mesure rationnelle du désir, de l'appétit, permet à l'éducateur de maîtriser ses

élans affectifs et sexués pour établir des relations saines et équilibrées avec ses éduqués, et aussi pour mieux canaliser leurs désirs vers l'apprentissage. Enfin, la justice selon laquelle l'éducateur doit être irréprochable l'aide à se comporter de façon droite, à se refuser tout privilège qui soit en dehors de son contrat. Par rapport aux éduqués, la justice l'appelle à traiter chacun de façon égale, à offrir à chacun les mêmes chances et, dans une certaine mesure, à fournir à chacun un service équitable (Thévenot & al., 1991, pp. 268-271).

Toutefois, l'éducateur, l'enseignant vertueux a besoin d'un cadre institutionnel doté d'un code déontologique pour soutenir ses efforts et les effets des grâces divines en son âme. Dans cet outil, quelques interdits doivent être précisés et connus tant des éduqués que des éducateurs. Parmi les plus fondamentaux, il convient de mentionner : l'anthropophagie qui est le désir immodéré de vouloir dévorer les éduqués avec violence ou agressivité; l'inceste, entendu au sens du désir immodéré de s'unir à l'être que l'on enfante à plus de maturité par l'éducation; le mensonge, comme perversion du support communicationnel et comme contradiction dans le langage implicite et le langage explicite de l'institution par rapport aux valeurs essentielles qu'elle entend véhiculer ou transmettre. Elle a aussi l'obligation de la clarté tant sur le plan de son organigramme que sur le plan de la hiérarchie de ses valeurs et leurs sources, pour éviter que les éduqués ne soient confus ou ne s'égarent dans leurs références éthiques (Thévenot & al., 1991, pp. 272-273).

En un mot, la cohésion interne de l'institution est un appui très important pour la cohérence éthique de ses éducateurs. Cela ne signifie pas pour autant que « seul l'éducateur parfaitement vertueux » peut contribuer à l'éducation des jeunes au pluralisme religieux. Loin de nous une telle idée. Car tout être humain demeure un mystère, une histoire sacrée. Il appartient à l'Esprit divin qui est à l'œuvre dans tous les cœurs droits et sincères de faire fructifier les semences qui leur auront été confiées par les enseignants et les éducateurs déjà vertueux ou en devenir.

## Conclusion

Après avoir présenté le cadre épistémologique dans lequel se situe l'éducation des jeunes au pluralisme religieux, nous avons dans ce chapitre proposé une liste de cinq orientations qui pourront, à notre avis, favoriser son application dans ces deux collèges catholiques hôtes de la diversité religieuse. Ces orientations théologiques et éducatives tiennent compte des pas à faire pour que l'éducation au pluralisme religieux qui comprend l'éducation des jeunes au dialogue interreligieux sous toutes ses formes soit une nouvelle façon d'évangéliser en contexte scolaire catholique marqué par le pluralisme. Ainsi, avons-nous rappelé : la nécessité d'afficher clairement l'identité catholique du collège comme une exigence de la vérité; d'avoir un projet éducatif inclusif qui vise à conduire les jeunes à l'interrelation, à l'accueil de la différence, à la compréhension mutuelle, à l'esprit critique, à la coopération interreligieuse et à l'ouverture d'esprit; de promouvoir le dialogue interreligieux comme forme de la nouvelle évangélisation, car étant ordonné à la promotion de l'humain authentique; d'assurer en partie l'éducation des jeunes au dialogue interreligieux à travers un cours de théologie des religions; de former le personnel d'enseignement en conséquence et de mettre à leur disposition des matériels didactiques adéquats; enfin, de rechercher la cohérence éthique tant du côté de l'institution scolaire que de celui de ses membres éducateurs.

Maintenant, comment le service de la pastorale qui a la charge d'annoncer Jésus Christ et son Évangile, d'éveiller de la foi chrétienne et de son approfondissement, de l'animation spirituelle de la communauté éducative, peut-il contribuer à faire de l'éducation au pluralisme religieux une forme de la nouvelle évangélisation préconisée par l'Église catholique ? Le chapitre suivant tâchera d'apporter une réponse à cette question.

## **DIXIÈME CHAPITRE**

### **10. Une pastorale intégrative axée sur la communion dans la différence**

#### **Introduction**

L'animation de pastorale est un trait caractéristique majeur de l'école catholique. Généralement, c'est à elle que l'on confie toute la question de l'évangélisation ou de l'activité missionnaire. En plus, elle s'occupe de la vie spirituelle, de l'animation religieuse, de l'éducation aux valeurs évangéliques et assez souvent des activités socioculturelles au sein de la communauté éducative. Ce qui en fait, à juste titre, l'âme de l'école catholique. Elle accomplit cette mission liée à la catholicité de l'institution scolaire en tenant compte des orientations pastorales de l'Église universelle et de l'Église particulière. Et comme ces orientations découlent logiquement de l'ecclésiologie promue, le projet pastoral du collège situé à Ouagadougou reflètera la vision de l'Église-Famille de Dieu, ferment de réconciliation, de paix et de justice ; celui du Collège Bourget de Rigaud rendra compte de cette Église qui se veut en dialogue, à l'écoute et qui a pris le tournant missionnaire. En fait, les deux s'inspireront de l'idée de l'Église-communion prônant l'unité dans la diversité dans leur élaboration et leur mise en œuvre.

Dans la perspective de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux, le service de la pastorale garde toute sa pertinence et il devient même le garant de sa mise en œuvre. En effet, ce service a plusieurs atouts en tant qu'il constitue le pôle où se déploie toute la dimension religieuse et spirituelle de l'école catholique, où se rencontrent les jeunes qui veulent approfondir leur foi ou qui désirent s'engager de façon bénévole dans différentes activités communautaires ou sociales, où se réalise progressivement l'intégration des nouveaux venus et où les jeunes qui le souhaitent peuvent trouver un accompagnement religieux, spirituel ou social. Tout cela fait de ce service une pièce maîtresse dans la démarche d'éducation chrétienne. Pour que ce service puisse contribuer à l'instauration d'un esprit de communion dans la différence au sein de la communauté éducative, il est souhaitable que sa structure et son projet soient adaptés aux réalités du dialogue interreligieux et de l'œcuménisme. Quelles dispositions devra-t-il

envisager dans cette perspective ? Après avoir présenté la communion dans la différence, sa spiritualité et sa pédagogie, nous proposerons quelques actions à réaliser en réponse à cette question.

### **10.1. Une communauté éducative, témoin de la communion-dans-la-différence**

Dans une école qui se veut un laboratoire où se réalise l'éducation des jeunes au pluralisme religieux par l'apprentissage du dialogue interreligieux, la collaboration de tous les acteurs et actrices ou intervenants auprès des élèves est indispensable. Pour qu'en effet l'idée devenue projet n'accouche pas d'une souris ou au pire ne reste pas lettre morte, il est nécessaire d'avoir une communauté éducative témoin du vivre ensemble dans la différence. Ce témoignage suppose l'expérience de la communion dans la différence, la participation active de tous les membres de la communauté éducative à son édification selon une animation pastorale intégratrice.

En effet, tous les jeunes sont potentiellement des êtres de communion. Ils portent naturellement en eux le désir d'entrer en communication ou en relation interpersonnelle. Entre mille créatures, ils savent reconnaître leur semblable et leur famille. Mieux encore, ils peuvent à ce titre rechercher l'harmonie avec les autres êtres de l'univers. Martha Séide qui a consacré une thèse à l'éducation des jeunes à la communion situe cette potentialité au plan ontologique (Séide, 2001). Dès lors, l'être humain est de par son essence un être de communion. Selon elle, « la dimension de communion ne concerne pas seulement un petit groupe confessant la foi chrétienne; elle intéresse toute personne qui veut vivre son humanité d'une façon significative. Donc la communion assumée comme catégorie anthropologique est une voie privilégiée pour éduquer les hommes et les femmes de notre temps » (Séide, 2003, p. 58). D'un point de vue théologique, pour la foi chrétienne, la personne humaine est l'image du Dieu qui est de toute éternité une communion de trois Personnes, Père-Fils-Esprit, dont le lien est l'amour.

À l'instar de la Trinité, chaque être humain porte en son patrimoine divin la vocation à l'unité dans la diversité sur la terre et la vocation à se joindre à la communauté divine au ciel, ou encore celle d'entrer dans la communion éternelle. Par son incarnation, Jésus a rendu possible

la communion de l'humain avec Dieu et la communion entre les humains en rétablissant les liens rompus par le péché. Il l'a fait par son offrande sur la croix où il a versé son sang pour réconcilier les humains avec Dieu et les humains entre eux. D'après Gilles Routhier, « la communion vient donc mettre fin à l'aliénation de l'homme déporté loin de son être et vient établir la paix, là où se déployaient les antagonismes. Le salut, c'est la réconciliation offerte » (Routhier, 1994, p. 24). Alors, l'humain accompli est celui dont jaillit la joie d'être en communion avec l'autre et le Tout Autre. Voilà pourquoi les Pères de l'Église ne considéraient l'humain épanoui qu'en communion avec Dieu. Le concile Vatican II (LG, n° 2; AG, n° 3; GS n°s 18-19) a repris cette perspective en allant jusqu'à soutenir que « le salut de l'homme, son avenir et sa destinée, c'est la communion avec Dieu » (Routhier, 1994, p. 25).

Cette communion a, sur le plan social, des effets insoupçonnables. D'abord, elle permet à des hommes et des femmes de différentes nations, cultures et conditions sociales de former ensemble une famille, celle de Dieu. Ensuite et par le fait même, elle inscrit tous les membres de la famille humano-divine dans une relation fraternelle, la fraternité des fils et filles de Dieu. Du coup, elle abat les barrières dressées par les différences ethniques, sociales, culturelles, sexuelles et religieuses entre les baptisés unis au Christ pour former la communauté chrétienne (Ga 3, 27-29). Enfin, elle rend possible l'établissement de la paix entre les membres de la société humaine. « Cette société de l'homme et de la femme est l'expression première de la communion des personnes. Car l'homme, de par sa nature profonde, est un être social, et, sans relation avec autrui, il ne peut ni vivre ni épanouir ses qualités » (GS, n° 12). Au cœur de cette société, il y a la fraternité constituée de ceux et celles qui ont été renouvelés et réconciliés avec Dieu par le bain du baptême. Cette fraternité qui se situe au-delà des liens de la fratrie biologique « n'est pas un ajout ou une annexe au salut » (Routhier, 1994, p. 28).

Fruit de la communion théologale, elle signifie l'importance salvifique du lien de filiation de l'homme, de la femme avec Dieu et la réconciliation effective des humains en Jésus-Christ. Corrélativement, personne ne doit appeler Dieu Père si elle refuse de se conduire de façon fraternelle avec certains de ses semblables, sous prétexte qu'ils sont différents (NA, n° 5). Ainsi, comme l'a souligné Routhier, « l'homme est appelé à une vocation unique dont les deux facettes



sont réunies par un même terme : la communion. Telle est la Bonne Nouvelle du salut » (Routhier, 1994, p. 28).

## **10.2. Instauration d'un esprit de communion, comme union dans la différence**

La foi chrétienne ne conçoit pas l'humain en dehors de la communion anthropologique, car selon l'anthropologie chrétienne l'être humain est si les autres existent. En Afrique, particulièrement chez les Bantous, l'individu est le tout en partie et en totalité. C'est le *munu* (homme) de l'*ubuntu* (communauté). Séide pense que l'éducation chrétienne doit cultiver la spiritualité de communion chez les jeunes. Inspirée de la Trinité, elle amènera le « chrétien à vivre la communion selon la mystique du trans », une communion qui passe de l'engagement de la réciprocité à la gratuité totale, de la responsabilité de la solidarité au don inconditionnel de l'amour-agapè ou encore de la solidarité au « sacrement de la fraternité » (Séide, 2003, p. 62).

Au fait, Séide a repris en filigrane les grandes lignes de l'appel que Jean-Paul II avait lancé dans la lettre apostolique *Novo millennio ineunte*, en considérant la communion comme un impératif pour le troisième millénaire. D'après lui, avant d'entreprendre toute action en vue de la communion, il importe que chacun développe en son cœur une spiritualité de communion. Pour ce faire, chacun doit être en mesure : de percevoir la lumière divine sur le visage de l'autre; de se montrer attentif à l'autre pour l'aimer, compatir avec lui et le considérer comme son frère ou son ami; de reconnaître les éléments positifs en l'autre, l'accueillir et le valoriser comme un don de Dieu; enfin, de soutenir l'autre et de se sentir solidaire de son devenir (Jean-Paul II, 2001, n° 43).

Ces conditions sont en somme liées à ces quatre éléments indispensables à l'épanouissement de tout être humain : primo, la capacité de voir de l'intérieur le visage de Dieu, la lumière, à travers celui de son prochain; secundo, l'attention bienveillante, l'amour, envers son frère dans la foi et envers tout être humain; tertio, la reconnaissance et la valorisation des éléments positifs chez son semblable, intendant des grâces divines; quarto, enfin, la solidarité fraternelle, comme conscience de l'origine humaine commune et du partage de la même destinée finale, qui rend possible le vivre ensemble en harmonie.

On pourrait même dégager les correspondances avec les quatre éléments naturels fondamentaux : la lumière divine qui correspond au feu qui consume et purifie dont la flamme éclaire; l'attention bienveillante ou l'amour qui renvoie à l'Esprit, l'air qui dynamise ou qui met en mouvement et qui vivifie; la reconnaissance de l'autre comme intendant des grâces divines, lesquelles grâces renvoient à la sève, donc l'eau qui désaltère et qui entretient la vie humaine et divine; enfin, la solidarité fraternelle comme conscience de l'origine commune, la terre glaise modelée par les doigts habiles du Créateur. En un mot, la communion humaine ou spirituelle rappelle que l'être humain est de la terre façonnée avec de l'eau par le Créateur qui a insufflé son souffle de vie en lui pour qu'il devienne comme Dieu un être de lumière. En ce sens, l'humain est le produit de l'harmonie des éléments de la nature modelés par la main créatrice de Dieu. Aussi est-il logique que de toujours les humains cherchent à vivre en communion avec Dieu, avec les autres humains et les autres êtres de la création. Ainsi, comme l'a écrit le Pape Benoît XVI : « Nous devons ouvrir réellement ces frontières entre tribus, ethnies, religions à l'universalité de l'amour de Dieu. Des hommes et des femmes différents par l'origine, la culture, la langue ou la religion, peuvent vivre ensemble harmonieusement » Benoît XVI, 2011, *Africa Munus*, no 39).

Les éducateurs et enseignants ont donc la tâche de rendre raison de cette communion dans la différence. Leur témoignage au sein de la communauté éducative indiquera aux jeunes la route à suivre, celle de l'unité dans la diversité, de l'harmonie avec soi-même et avec autrui, de l'amour don de soi et du respect non négociable de l'autre. Est-ce que ce n'est pas trop attendre de personnes issues de cultures et de religions différentes ? Comment peuvent-elles atteindre cette union dans la différence pour pouvoir en témoigner ? La réponse à ces deux questions passe par l'adoption d'une pédagogie du dépassement des différences et d'un projet pastoral intégratif.

### **10.3. Une pédagogie du dépassement des différences**

Le monde de l'éducation connaît bien la pédagogie dite différenciée qui met l'accent sur les besoins de chaque apprenant dans le processus de l'apprentissage. D'où l'individualisation des parcours de formation distincts des parcours d'enseignement s'apparentant au préceptorat. L'utopie qui sous-tend cette pédagogie est celle d'organiser l'école

de telle sorte que « chaque élève soit aussi souvent que possible placé dans une situation d'apprentissage féconde pour lui » (Perrenoud, 1997, p. 51). Une pédagogie qui met l'accent sur les différences de chacun de façon isolée afin de le conduire à sa pleine réalisation ferait sans doute perdre de vue la dimension relationnelle de l'éducation; ce qui ferait cheminer les apprenants chacun dans sa propre voie et, parfois, avec le risque de ne jamais de se rencontrer, donc d'évoluer de façon parallèle. Cela conviendrait fort bien à une perspective relativiste, mais pas du tout à celle relationnelle. Alors, les élèves n'auraient pas la possibilité de s'enrichir des différences qui caractérisent aussi les autres. D'où résulterait un défaut grave de socialisation. Une pédagogie de dépassement des différences entend considérer celles de chacun des jeunes comme des partenaires, pour en discerner l'irréductible, le supprimable et le dépassable afin d'en arriver à un enrichissement mutuel grâce à celles qui sont communes ou adoptables par plus d'un.

Le supprimable désigne les différents obstacles qui n'ont pas de raison d'être, car étant des construits socio-culturels ou religieux qui sont devenus des stéréotypes ou des préjugés. C'est le cas des différences sociales comme : hommes libres et esclaves, riches et pauvres, croyants ou incultes, puissants ou faibles, citadins ou paysans ruraux, etc. Au nom de l'égalité de la race humaine, il est possible de les supprimer, afin de rendre les relations plus justes et plus fraternelles au sein de la société.

L'irréductible est souvent ce qui fait l'unicité et la singularité de la personne, qui donne des traits particuliers à son identité. Par exemple, les différences sexuelles font qu'on est un homme ou une femme, les mythes fondateurs des religions, les dogmes, les traditions, le patrimoine culturel des peuples, leur philosophie de la vie. Dans la même logique, chaque tradition religieuse a sa singularité, de même que les textes sacrés. Ainsi, le christianisme ne saurait se substituer au judaïsme, ni l'islam au christianisme; le Second Testament ne remplace pas le Premier, ni le Coran ne peut prendre la place de la Bible. Chacune des grandes traditions religieuses possède ses richesses authentiques, des valeurs et des vérités propres à elles; chaque figure religieuse a une part d'irréductibilité. Celle-ci est suscitée par l'Esprit de Dieu qui opère de façon mystérieuse en elles selon la volonté de Dieu seul (Geffré, 2010, pp. 75-76). Par conséquent, on ne peut que les dépasser pour qu'il soit possible d'interagir et d'inter-relationner

ensemble en vue de l'unité ou de la comme-union. À cet effet, rappelons l'invitation de Jean-Paul II à dépasser les différences de tout genre, particulièrement celles de type religieux en vue de la réalisation du dessein d'unité présidant à la création (RH, n° 5).

Le dépassable constitue alors la catégorie des différences culturelles, sexuelles et religieuses qu'on ne saurait supprimer sans détruire les traditions religieuses, les personnes elles-mêmes ou sans leur faire violence. C'est entre autres les mythes fondateurs des religions, les dogmes, les traditions, le patrimoine culturel des peuples, leur philosophie de la vie, le passif historique, etc. Donc, pour permettre le vivre ensemble en symbiose, il convient de les dépasser, de commun accord ou de façon individuelle. En les transcendant, on crée en même temps une intersection où la mise en commun des richesses propres à chacun s'effectue pour enrichir tout l'ensemble, la communauté ou l'humanité. Que peuvent-ils mettre en commun ? Leurs valeurs positives universelles, leur sagesse, les points communs de leurs visions du monde, leur sens du bien commun et leur souci partagé pour le salut ou le bonheur de l'humanité que Dupuis appelle « l'union personnelle et le partage de vie avec le Dieu qui s'est révélé en Jésus-Christ » (Dupuis, 2002, p. 281) ou encore la communion intime avec le Dieu tout Amour. Selon cet auteur, toutes les traditions religieuses constituent des voies diverses convergeant vers ce but commun. La vénération de la Parole de Dieu contenue dans leurs Livres sacrés, l'amour agapè partagé sous une forme ou une autre par toutes les traditions religieuses, certaines de leurs traditions comme la prière, les pèlerinages, le jeûne ou le carême, l'aumône et le respect des êtres vivants de la nature sont autant d'éléments positifs qu'elles ont en commun et qui méritent d'être promus pour le bien de l'humanité.

Le dialogue qui inclut la rencontre des personnes croyantes ou incroyantes, la communication, le partage, dans l'écoute, le respect mutuel, l'honnêteté et la sincérité constitue le médium sûr pour parvenir à la communion des partenaires dans la différence. L'éthique de la discussion de Jürgen Habermas (Habermas, 1991) pourrait être intégrée dans la formation des éducateurs et enseignants, ainsi que celle de la fameuse pratique ancestrale africaine connue sous le nom de l'arbre à palabre. Si la première répond bien aux attentes des débats publics en contexte démocratique sécularisé, la seconde favorise non seulement la circulation de la bonne parole et des idées constructives dans un débat public, mais aussi scelle les engagements pris

par un rituel religieux, afin de prendre à témoin les ancêtres et toute la population présente aux discussions. Ce qui en fait d'ailleurs une valeur culturelle de premier ordre. Comment cette éthique de l'arbre à palabre pourrait-elle avoir sa place dans une pédagogie du dépassement en vue de la communion dans la différence ?

#### **10.4. L'arbre à palabre, démarche de dialogue en vue de la communion dans la différence**

D'abord, rappelons que l'arbre à palabre désigne « ce lieu traditionnel de rassemblement à l'ombre duquel les citoyens s'expriment librement sur la vie en société, sur les problèmes du village, sur la politique à mener et sur l'avenir. C'est un mode ancestral de résolution et de règlement de litiges. C'est aussi une école de la vie, car les enfants viennent écouter des histoires racontées par un ancien du village » (Diangitukwa, 2014, p. 3).

Le déroulement de l'arbre à palabre renferme six aspects religieux. Il s'agit de la prière, de la parole, de la communion avec les ancêtres, du sacrifice, de la libation et du rituel de réconciliation.

La prière : « La palabre est avant tout une prière, peu importe l'aspect social, économique, administratif ou politique qu'elle épouse parfois. Elle est un rituel, qui rappelle aux membres du groupe d'observer constamment le lien de sang qui les unit afin de bâtir un avenir commun prospère » (Lola Muzinga, 2008, p. 93).

La parole : une parole écoutée, répétée, donnée et scellée. Selon Benjamin Sarr, « la palabre est le lieu de circulation d'une bonne parole et d'une belle parole, capable de construire, de reconstruire et de recoudre » (Sarr, 2014, p. 200).

La communion avec les ancêtres : c'est une vraie cérémonie religieuse marquée par la communion des vivants avec leurs ancêtres sous le regard des esprits protecteurs et du Tout-puissant. Cette communion qui est celle des saints dans l'Église catholique occupe une place toute particulière dans le rituel, car d'elle dépend le succès de la palabre et de la paix entre les antagonistes ou de la mise en application des décisions prises et acceptées.

Le sacrifice : si le cas est grave, le doyen en âge présidant la cérémonie peut aller jusqu'à égorger un coq dont le sang est répandu sur le sol et la chair sera préparée et consommée par les participants à la fin de la palabre pour célébrer la réconciliation. Bien entendu, le sang de l'animal est versé pour apaiser le courroux des ancêtres et pour servir de témoin de la volonté des parties opposées de faire la paix pour le bien de toute la communauté. En contexte chrétien, il n'y a plus besoin de sacrifice d'animaux, d'agneau, parce que Jésus Christ s'est offert en sacrifice parfait une fois pour toutes afin de réconcilier les humains avec Dieu et entre eux. Le mémorial du don de sa vie sur l'autel de la croix se réalise à chaque eucharistie, où il est à la fois le prêtre sacrificateur, l'offrande ou l'agneau de Dieu et l'autel. L'idée du sacrifice n'est pas totalement absente non plus chez les musulmans qui se remémorent la fidélité d'Abraham à Allah en sacrifiant le mouton à la fête de la Tabaski. Chez les juifs, il y a toujours la Pâque qui rappelle qu'en Égypte les premiers-nés des Hébreux dont les maisons étaient marquées du sang de l'agneau furent préservés de la mort.

La libation : les acteurs de l'arbre à palabres offrent de l'alcool, de l'eau ou du lait aux ancêtres avant d'en boire. Dans une perspective chrétienne, on ne pratique pas de libation comme telle, mais on boit à la même coupe du sang du Christ, pour symboliser la communion fraternelle et la communion avec Dieu.

La purification par l'ablution : ils se lavent les mains dans la même eau afin de signifier leur purification et leur disposition intérieure à promouvoir la justice et la paix au sein du village ou de la cité. Chez les juifs comme les musulmans, la pratique de l'ablution reste répandue. En régime catholique, en plus de se purifier, pour montrer sa bonne foi en la justice et son intention droite, on fait usage de l'aspersion d'eau bénite.

Le rituel de réconciliation : les antagonistes s'inscrivent dans une dynamique de demande et d'octroi de pardon, de réparation et de respect de sa parole de paix. Ce dernier aspect ne saurait poser un quelconque problème puisque dans toutes les traditions religieuses et cultures, il existe une démarche de pardon et de réconciliation qui implique une réparation des torts causés afin de rétablir l'harmonie ou la paix entre les personnes, entre les fautifs et Dieu ou les ancêtres.

Ces éléments religieux sont communs quasiment à toutes les religions, particulièrement au christianisme qui en a fait des symboles forts dans l'Eucharistie, par exemple. À l'exception du sacrifice qui a subi une modification profonde depuis Jésus-Christ, l'Agneau immolé pour la justification de l'humanité (1 Co 15, 3a), tous les autres éléments sont toujours actifs presque dans l'état. Par conséquent, il y a des éléments communs dans ces deux rituels. Ainsi, les chrétiens pourraient facilement recourir à la palabre (institution) comme moyen de prévention ou de résolution des conflits et comme mode de gouvernance, après l'avoir légèrement adapté. Au lieu de sceller l'engagement des parties dans le sang d'un coq ou d'un taureau, ils le feraient dans le sacrement de la communion fraternelle, l'Eucharistie. Bien entendu, tout en adaptant les propos et les gestes pour éviter l'amalgame.

Dans un contexte sécularisé, un repas fraternel selon un rituel favorisant le rapprochement des cœurs et le scellement des engagements pris serait sans doute mieux. L'essentiel, c'est d'arriver à se doter d'une démarche comme l'arbre à palabre qui favorise le dialogue constructif et l'engagement de tous les partenaires dans la perspective d'établir ou de maintenir l'harmonie ou la communion au sein de la communauté éducative.

#### **10.4.1. L'arbre à palabre comme valeur culturelle**

Au-delà de l'univers africain, pour préparer les jeunes à chercher des solutions pacifiques aux crises et conflits qui surgiront dans leur société, leur éducation actuelle ne devrait-elle pas inclure la pratique de la palabre comme valeur et instrument efficace pour dialoguer ?

Ce modèle de gestion de la vie en communauté mérite d'être promu auprès de la jeunesse, car étant le lieu où les jeunes pourraient apprendre la maîtrise de la parole bonne et belle. Dans ce monde pluraliste, qui peut nier que la mauvaise parole, le mal-dit et le malentendu sont souvent à la base de nombreux conflits interpersonnels qui, mal gérés, deviennent interethniques, inter-claniques, intercommunautaires, inter-villages, voire interreligieux? L'apprentissage de la parole (palabre) et de sa valeur constructive s'avère une nécessité pour prévenir, contenir et résoudre les crises sociales. L'arbre à palabre mérite aussi d'être promu auprès des jeunes du fait de son caractère inclusif. Quand il a été convoqué pour traiter d'une affaire familiale, tous les membres de la famille y sont présents, hommes, femmes et enfants

sans exception. Quand il concerne une affaire qui touche toute la communauté ou tout le village, tous les villageois convoqués y assistent même s'ils n'ont pas à prendre la parole. Celle-ci est d'habitude donnée aux sages, aux initiés, aux antagonistes (hommes ou femmes ou jeunes) et aux orateurs reconnus pour leur maîtrise de la bonne et belle parole. C'est donc l'endroit où les jeunes peuvent apprendre le fonctionnement d'une communauté hiérarchisée tout en étant égalitaire dans la différence. Chaque membre a la voix au chapitre au même titre que le premier responsable dans les limites fixées par l'éthique de la palabre pour faciliter la circulation de la parole et parvenir à une décision finale bénéfique pour tous.

Outre ce caractère inclusif, il a aussi le mérite d'être facile d'application dans un cadre scolaire qui veut transmettre aux jeunes une démarche traditionnelle de résolution des crises ou de gestion de la communauté éducative de façon démocratique. Il trouverait bien sa place dans les conseils de classe, les conseils d'établissement, les conseils pédagogiques et les conseils de discipline. Bien entendu, une réflexion préalable pourrait permettre une entente entre tous les acteurs sur son déroulement, son éthique et ses principes.

#### **10.4.2. Éthique et principes de l'arbre à palabre**

L'arbre à palabre a son éthique selon laquelle les échanges, les débats doivent respecter « les valeurs fondamentales de la communauté : le respect des lois ancestrales, la cohésion, l'unité et la fraternité de tous les membres » (Lola Muzinga, 2008, p. 104). En ce sens, elle entend préserver la paix et la vie au sein de la communauté. D'autre part, la palabre se déroule selon les principes de : dialogue, négociation, recherche de la paix et de l'harmonie du groupe, de la réparation par le sacrifice et du respect de la mémoire des référents socio-culturels (Sarr, 2014, pp. 203-204). En les connaissant, les jeunes seront mieux outillés pour devenir des artisans de paix, des bâtisseurs d'une société où il fait bon de vivre ensemble.

L'arbre à palabre, adapté voire purifié peut être, comme l'*Ubuntu* d'Afrique du Sud ou le *Gatchacha* du Rwanda, un puissant instrument de prévention et de résolution de conflits dans le monde. Son adaptation est nécessaire, car, en milieu scolaire, les joutes orales ne sauraient durer jusque tard dans la nuit, suivies de sacrifice, de repas, de danse et de chants. On n'a pas le choix que de réduire sa durée. La participation de tous les membres de la communauté éducative



à une séance est impensable. Aussi importe-t-il de privilégier la représentation indirecte. Alors, ce sont des délégués ou des représentants qui y prendront part. Il faut y garantir la circulation de la parole certes, mais cela doit se faire selon les règles de l'art. De ce fait, un modérateur compétent devra veiller à ce que les orateurs aillent à l'essentiel dans le temps qui leur est imparti. Les jeux de coulisse et les mises en scène sont à prévoir afin d'éviter des débordements regrettables. En un mot, il est souhaitable même recommandé que l'application de la palabre comme orthopraxie soit mûrement préparée par les dirigeants de l'école.

Sans aucun doute, l'arbre à palabre est un système qui peut aider à maintenir un climat communautaire apaisé, car il facilite la participation directe des membres de la communauté aux prises de décision les concernant. Privilégiant la circulation d'une parole faite de douceur, de finesse et d'élégance, « la palabre permet ainsi de s'entendre sur les malentendus et de réduire la violence » (Sarr, 2014, p. 199). Le monde actuel et particulièrement les jeunes ont besoin de cette valeur pour pouvoir construire un espace où est possible le vivre-ensemble pacifique, entendu comme une « vie ensemble fructueuse, constructive, fertile, épanouissante, source de croissance mutuelle, pacifique, heureuse ... » (Monet & Strub, 2014, p. 6).

En définitive, sa capacité à faciliter la mise en commun des idées ou paroles constructives pour le rétablissement des liens rompus, l'apaisement des cœurs, des esprits et de la communauté, et sa capacité à maintenir la fraternité au sein de la communauté humaine nous incitent à penser que la palabre comme démarche pourrait être utilisée par les éducateurs et enseignants recherchant les voies et moyens pour créer une atmosphère de communion dans la différence au sein de leur communauté éducative. Par ailleurs, comme démarche facilitant le dialogue et comme valeur africaine universelle, l'arbre à palabre devait être déjà inscrit au patrimoine culturel mondial de l'UNESCO.

## **10.5. Dispositions structurelles favorables à l'intégration de tous**

Au niveau de sa structure, d'habitude un animateur, une animatrice de pastorale de foi catholique assure le service pastoral. Il arrive que cette personne soit assistée de plusieurs autres chrétiens catholiques. Dans un contexte d'éducation au pluralisme religieux, nous voyons de

bon œil que le principal responsable de ce service demeure une personne de foi catholique formée et compétente, mais qu'elle soit assistée dans la mesure du possible d'une personne de foi chrétienne évangélique et d'une autre de foi musulmane lorsque les jeunes confessant ces foies constituent des groupes importants au sein de la communauté éducative. Bien entendu, il appartient à la direction de l'école de juger de la représentativité et de la compétence de ces personnes (chrétienne évangélique et musulmane) qu'elle voudra engager comme animatrices de pastorale. Néanmoins, lorsque les conditions ne permettent pas de les engager, la personne responsable du service de la pastorale mettra tout en œuvre afin de créer un climat de confiance entre les autres croyants et elle. Peut-être pourra-t-il se trouver des bénévoles capables de l'assister dans sa tâche afin d'offrir aux jeunes qui confessent une foi différente le choix de la rencontrer en personne ou quelqu'un de leur tradition religieuse. Ceci est d'autant plus important qu'il participe à l'éducation de la liberté. Or, celle-ci suppose qu'on ait la possibilité de choisir de façon responsable, n'en déplaise aux tenants de la ligne confessionnelle qui récusent toute tentative de tenir compte des autres traditions religieuses dans le cadre de la pastorale au sein de l'école catholique.

Bien sûr, se posera ensuite le problème des lieux de culte ou de prière pour tous. Un local multifonctionnel ou polyvalent pourrait être toujours aménagé pour répondre à ce besoin. Ce n'est pas impossible. Il existe déjà des exemples de lieu de culte ou de prière multireligieux ou adapté aux différentes sensibilités spirituelles. À Paris, l'aéroport international de Roissy-Charles de Gaulle dispose d'un local de prière pour les chrétiens-juifs et les musulmans. En Allemagne, dans la ville de Berlin, un pasteur, un imam et un rabbin ont le projet de la Maison de l'Un qui logerait une église, une synagogue et une mosquée. L'idée de la Maison de l'Un (*House of One*) en phase de concrétisation par l'imam Amir Sanci, le rabbin Tovia Ben Chorin et le pasteur Gregor Hohberg, est très intéressante, car pouvant permettre aux chrétiens, aux juifs et aux musulmans de se rencontrer dans le respect de leurs différences (Wieder, 2016). En effet, en se rendant dans leur lieu de culte et en le quittant, les croyants se croiseraient dans une grande salle commune. Celle-ci servira aussi au dialogue, à des conférences et à des expositions artistiques (Goetz, 2014). À force de se croiser, les croyants abrahamiques finiront par se rencontrer. Au fil des rencontres ils tisseront des liens et se parleront plus souvent pour se découvrir frères et sœurs, car fils et filles du Dieu unique. Cette découverte de leurs conditions

fraternelles les conduira à œuvrer ensemble pour la paix, la justice et le progrès de l'humain authentique. Ainsi, prendront fin les divisions et les querelles, les conflits et les guerres au nom des appartenances religieuses ou de Dieu.

Dans le cadre d'une école catholique qui vise l'éducation au pluralisme religieux, ce lieu de culte multiconfessionnel ne suffit pas pour développer la dimension de communion entre les jeunes, mais il n'est pas à exclure qu'il puisse être un bon début. Comment la pastorale pourrait-elle contribuer en plus à conduire les jeunes au-delà de la rencontre à une communion dans la différence ? De trois manières : par un repas fraternel, le partage de la Parole de Dieu et la prière interreligieuse.

### **10.5.1. Un repas fraternel**

Selon la perspective catholique, l'eucharistie est la source de la communion fraternelle et de la communion avec Dieu. Aussi l'appelle-t-on le sacrement de la communion. Or, les autres traditions religieuses n'ont pas toutes ce repas rituel symbolique. Les évangéliques ont la sainte Cène, mais ne croient pas en la présence réelle du Christ dans les espèces de pain et de vin. Les musulmans ont une fois par année la Tabaski, où ils partagent la viande du mouton en rappel du sacrifice d'Abraham. Les RTA ont le repas rituel fait avec l'animal ou le coq sacrifié lors de leur cérémonie et que les adeptes participant à la cérémonie partagent en signe de participation au pacte scellé. Les hindous distribuent lors de leur cérémonie un petit pain à tous les participants, mais qui ne revêt pas le sens sacramentel de l'Eucharistie. Alors, ce n'est pas dans ce sacrement qu'il faudra chercher la consolidation des liens de communion entre les jeunes de différentes traditions religieuses. Il faudra de préférence penser à organiser, sous le signe de la communion, un repas fraternel où prendront part tous les membres de la communauté éducative.

### **10.5.2. La célébration interreligieuse ou œcuménique de la Parole**

Les religions du Livre et le christianisme qui est « la religion de la Parole de Dieu » (Benoît XVI, 2010), pour ne citer que celles-là, ont comme point commun la révélation de Dieu dans leurs textes sacrés : la Torah, la Bible et le Coran. Après forts arguments, Dupuis en arrive à trois affirmations par rapport à la parole de Dieu contenue dans ces trois livres. Primo, par

rapport à la Torah et au Coran, il admet avec R.C. Zaehner qu'il est « impossible de lire ensemble les deux livres sans conclure que c'est le même Dieu qui parle dans les deux : les accents prophétiques sont indubitables ». Corrélativement il admet que Muhammad est un vrai prophète. Secundo, il affirme ceci : « Bien que le Coran ne soit pas exempt d'erreurs graves à l'égard de la révélation chrétienne, il peut néanmoins contenir quelque parole de Dieu ». Tertio, enfin, il affirme que d'un point de vue chrétien : « L'Écriture sainte est "parole de Dieu en paroles d'êtres humains". Parce que Dieu en est l'auteur, elle ne peut être réduite à un discours humain sur Dieu; c'est plutôt une parole adressée par Dieu aux êtres humains » (Dupuis, 2002, pp. 199-200).

Est-ce qu'on peut reconnaître aussi dans les Textes sacrés des nations une parole de Dieu inspirée par l'Esprit Saint ? En se rapportant à l'oracle de Balaam dans la Bible (Nb 24, 2-7. 15-17), Dupuis en vient à la déduction que « l'expérience religieuse des sages et des "voyants" des nations est guidée et dirigée par l'Esprit. Leur expérience de Dieu est une expérience en l'Esprit de Dieu ». Par conséquent, on peut admettre que les « Écritures saintes des nations contiennent, dans les paroles des voyants, des paroles de Dieu aux êtres humains, dans la mesure où elles rapportent des paroles prononcées secrètement par l'Esprit en des cœurs humains ». Cependant, affirmer cela ne signifie pas que « tout le contenu des Écritures saintes des nations est parole de Dieu » (Dupuis, 2002, p. 202).

Si tel est le cas, un chrétien qui lit ou écoute les autres Écritures saintes trahit-il Jésus-Christ ? Selon la conception chrétienne de la révélation divine, Jésus est la parole décisive de Dieu (He 1, 1), la plénitude de la révélation tout entière (DV, n° 2). Cela signifie que « c'est la personne même de Jésus-Christ, ses actes et ses paroles, sa vie, sa mort et sa résurrection – en un mot la totalité de l'événement même de Jésus-Christ – qui constituent la plénitude de la révélation. En lui, Dieu a dit sa parole décisive » (Dupuis, 2002, p. 203). En termes clairs, « les paroles de Dieu dans les diverses étapes de son autorévélation et, par conséquent, les Livres sacrés qui en contiennent les traces, conservent, même pour les chrétiens, leur signification de paroles initiales, orientées vers la Parole décisive de Dieu en Jésus-Christ » (Dupuis, 2002, p. 214). Donc, l'ouverture à l'écoute des textes sacrés des autres traditions religieuses ne trahit aucunement le Christ. Au contraire, dans la ligne de *Nostra Aetate* n° 2, elle reconnaît en ces

Écritures saintes « des semences du Verbe » et le « rayon de Vérité » pouvant illuminer tous les humains.

Ainsi, il est possible de faire usage des extraits des autres Livres sacrés, choisis avec discernement, dans les liturgies ou célébrations de la Parole de Dieu. Cela n'aura d'avantage que de rapprocher les cœurs et les esprits pour rendre plus fructueux le dialogue œcuménique et le dialogue interreligieux. Effectivement, comme l'a souligné Benoît XVI dans *Verbum Domini*, la Bible occupe une place centrale dans le dialogue œcuménique en vue de la pleine expression de l'unité de tous les croyants dans le Christ. L'écoute et la méditation commune des Écritures font entrer les chrétiens dans une communion réelle et sont essentielles au dialogue de la charité et de la vérité. De manière concrète, les chrétiens peuvent écouter et méditer ensemble la Parole de Dieu lors d'une célébration œcuménique ou d'une *Lectio divina*. Car il est écrit : « Les Écritures Saintes sont, dans le dialogue [œcuménique] lui-même, des instruments insignes entre les mains puissantes de Dieu pour obtenir cette unité que le Sauveur offre à tous les hommes » (Benoît XVI, 2010, n° 46). Ce serait également une bonne façon de « manifester comment un authentique sens religieux peut promouvoir entre les hommes des relations de fraternité universelle » (*Ibid.*, n° 117).

En résumé, le service de la pastorale peut contribuer beaucoup à développer le sens de la communion dans la différence chez les jeunes et tous les membres de la communauté éducative en organisant, selon les règles liturgiques, des célébrations œcuméniques ou interreligieuses de la Parole, et ce, sans courir le risque de sombrer dans le syncrétisme ou le relativisme religieux.

### **10.5.3. Des temps de célébration trans-religieuse**

Les jeunes et les membres de la communauté éducative qui n'ont pas de lien d'appartenance avec une tradition religieuse, mais qui ont d'autres convictions qui les rendent capables de compassion, de solidarité et de fraternité humaine devront-ils être laissés en marge ou traités en parents pauvres ? Dans le souci de tenir compte d'eux au même titre que les autres élèves, l'animation pastorale ne manquera pas l'occasion d'organiser des cérémonies symboliques dont la portée religieuse et spirituelle transcendera les appartenances confessionnelles.

Depuis plusieurs années, on observe chez les gens une réaction spontanée devant les catastrophes naturelles, les attentats terroristes, les accidents et autres tragédies, qui a pris surtout la forme d'une cérémonie plus séculière que religieuse. Sur les lieux des événements, des personnes vont déposer des fleurs, allumer une bougie, se recueillir, organiser une veillée de sympathie ou dresser une chapelle ardente en mémoire des victimes. Au cours de cette cérémonie rythmée de silence et d'hommages, les personnes participantes, sans faire référence explicite à aucune tradition ou confession religieuse, font souvent montre de profond respect, posent des gestes symboliques très riches de sens et apportent du réconfort aux proches des victimes ou à ces dernières en personne. Parfois, elles en profitent pour lancer une collecte de fonds afin de les soutenir. Il arrive aussi que la cérémonie réunisse dans un lieu de culte des leaders religieux, spirituels et des personnes de diverses convictions. Tous ces gens s'y retrouvent au nom de l'humanité, de la fraternité humaine qu'ils ont en commun.

Ces nouvelles façons de marquer certains événements de la vie, bien que d'apparence séculière, expriment un besoin essentiel de sens présent chez les personnes qui se réunissent, lors de ces circonstances, sans considération de leurs différences ethnico-religieuses, sociales, culturelles ou sexuelles. Dans une école catholique, le service de la pastorale qui a particulièrement la charge d'apporter une réponse adaptée et adéquate à la quête de sens « spirituel » ne saurait se dédouaner de la responsabilité d'offrir également à la communauté éducative des cérémonies hautement symboliques et significatives quand l'évolution historique le lui commande. En s'inspirant de ce qui se fait déjà dans la société, avec prudence et discernement, il les organisera avec la préoccupation d'être le plus inclusif possible. Ces cérémonies qui transcendent les appartenances religieuses ou spirituelles, nous les appelons volontiers des célébrations trans-religieuses.

#### **10.5.4. La prière interreligieuse, l'âme du dialogue interreligieux**

S'il est possible de célébrer la Parole de Dieu ensemble, donc de l'écouter et de la méditer ensemble, il doit être possible aussi de prier ensemble. Il y a déjà une expérience de la prière dans les écoles catholiques considérées dans cette étude. Elle prend soit la forme d'une initiation à la méditation chrétienne soit celle d'une prière communautaire hebdomadaire soit celle qui se fait en classe au début et à la fin des journées de cours. Là où cette pratique est déjà acceptée et

intégrée dans la tradition de la communauté éducative, elle mérite d'être maintenue avec un accompagnement assuré par le service de la pastorale. En effet, la prière est l'âme du dialogue interreligieux puisqu'elle est un jaillissement du cœur de croyants différents, mais en communion sous la mouvance de l'Esprit. À Assise le 27 octobre 1986, les leaders des traditions religieuses du monde entier, réunis autour de Jean-Paul II, ont donné la preuve que la prière relie dans un même élan des personnes différentes qui autrement garderaient leur distance les unes des autres à cause de leurs divergences de vue et de croyances. De ce point de vue, la prière constitue le pivot spirituel qui soutient leur action commune. Grâce à cette unité d'action dans l'Esprit, une certaine communion-dans-la-différence devient possible. Même si, dans le monde présent, cette communion est inchoative, puisque affectée par les faiblesses humaines et les limites du temps et de l'espace, on doit la rechercher ardemment dès maintenant. Aussi est-il important de développer chez les jeunes non seulement l'habitude d'être ensemble pour prier, mais aussi celle de prier ensemble (Dupuis, 2002, p. 359).

#### **10.5.4.1. « Être ensemble pour prier »**

L'expression « être ensemble pour prier » renvoie au fait que les croyants se retrouvent assemblés côte-à-côte pour solliciter de Dieu le don indispensable à toute l'humanité, à savoir la paix (Commission pontificale Justice et Paix, 1986, pp. 25-26). Alors, chacun, chacune lui fait sa demande dans sa langue et selon ses croyances religieuses sans se préoccuper nécessairement de son voisin priant à ses côtés. On y assiste sans y participer ou communier. C'est le cas très probablement quand les élèves prient dans leur classe ou bien lors d'une prière communautaire animée par une personne dont ils ne partagent pas la foi. Ces prières faites à tour de rôle par des catholiques, des chrétiens évangéliques et des musulmans sont, à notre avis, plus en conformité avec « l'être ensemble pour prier ». Il règne un climat de recueillement pendant que l'animateur ou l'animatrice prie en avant et ceux de l'assemblée qui partagent sa foi communient à sa prière, alors que les autres la suivent respectueusement. C'est le même climat qui prévaut dans les célébrations liturgiques chrétiennes ou musulmanes auxquelles assistent les autres croyants. Ceux-ci y sont présents sans y communier. Cela équivaut à un premier pas vers le « prier ensemble » ou la prière commune.

#### 10.5.4.2. Prier ensemble ou prière commune

Les expériences qui ont suivi la rencontre d'Assise ont vite montré qu'il était possible de prier ensemble dans le respect des différences de foi jusqu'à une communion spirituelle de tous les participants. Cela se fait selon le modèle de la « prière commune » dont le but est avant tout « le culte collectif du Dieu de tous qui nous a créés pour faire de nous une grande famille. Nous sommes appelés à adorer Dieu non seulement individuellement, mais également comme communauté » (Dupuis, 2002, p. 361). La réponse humble et sincère à cet appel permettra aux jeunes de cheminer progressivement à la maturité de leur foi, de s'enrichir mutuellement des apports spirituels des diverses traditions religieuses, de consolider la relation qu'ils ont avec Dieu et celle qu'ils entretiennent entre eux. Ce faisant, ils apprendront à rencontrer l'autre dans le respect de sa différence irréductible, à entrer en communion avec lui, à se purifier et à se comprendre mutuellement. La mise en relation implique donc l'hospitalité au sens de l'accueil et de l'acceptation réciproque. Cette hospitalité, animée par l'amour, ouvre la voie à l'apprentissage du vrai dialogue (*dialogue dialogique*)<sup>36</sup>, à la libre rencontre de deux ou plusieurs singularités.

Si le service de la pastorale veut emprunter cette voie, elle veillera à préparer ses temps de prière communautaire avec une petite équipe composée de représentants des différentes traditions religieuses identifiées dans la communauté éducative. Avant de commencer la prière, l'animateur ou l'animatrice prendra la parole afin de présenter l'équipe d'animation, d'expliquer le sens du temps spirituel qu'ils vont vivre ensemble et d'inviter tout le monde à y participer pleinement. La durée d'une telle prière ne devrait pas excéder cinq ou six minutes. À l'occasion, le service de la pastorale pourrait organiser une prière commune plus élaborée dans un cadre propice qui offre à tous la possibilité de prier pour la paix, la justice, le respect de la dignité humaine, ou pour d'autres motifs valables.

Si elle est atteinte, cette communion spirituelle contribuera à forger l'âme de la communauté éducative et à développer chez tous ses membres le sentiment d'appartenir à une

---

<sup>36</sup> Fabrice Blée a écrit « La relation comme clef herméneutique dans l'œuvre de Raimon Panikkar », dans lequel il rappelle que la différence que Panikkar a établie entre le dialogue dialogique (constructif), fondé sur l'hospitalité, et le *dialogue dialectique* qui oppose, sépare et cherche à convaincre par la force d'arguments ([https://dimmid.org/index.asp?Type=B\\_BASIC&SEC=%7B1929EA65-B123-43C6-9F94-26E49D6B0202%7D](https://dimmid.org/index.asp?Type=B_BASIC&SEC=%7B1929EA65-B123-43C6-9F94-26E49D6B0202%7D)).



même famille dont les membres sont unis même si différents les uns des autres. Ainsi, évangéliser de façon renouvelée prendrait le sens de conduire à l'art de vivre ensemble en êtres humains, visages différents du même Créateur.

### **10.5.5. En vue de la connaissance et de la reconnaissance mutuelle au sein de la communauté éducative**

L'éducation, c'est l'ensemble d'activités visant à développer chez l'être humain ses potentialités physiques, psychologiques, intellectuelles, spirituelles et sociales en vue de sa socialisation, de son autonomie et de sa participation responsable à son développement personnel et à celui de la société.

La mission de socialiser implique, à notre avis, une mise en relation et une interaction d'altérités qui, par conséquent, créent un mouvement de connaissance et de reconnaissance chez les personnes. Dans une relation, en effet, se satisfait le besoin de connaître qui est l'autre, son histoire, ses convictions, ses préférences et ses vues. L'ensemble de ces éléments permettent une connaissance qui éclaire les zones d'ombre et dissipe l'ignorance, ce venin qui est bien souvent la cause du rejet ou de la peur de l'autre. Cette lumière étant apportée, les personnes peuvent entrer dans une dynamique de reconnaissance mutuelle dont la camaraderie, l'amitié et la fraternité sont les expressions les plus courantes. Le fait de se reconnaître augmente l'estime de soi, tire de l'isolement en faisant entrer l'individu dans un groupe de pairs. Lorsque ces liens se créent entre les élèves, on peut dire que l'école en plus de les instruire et de les qualifier a accompli sa mission de socialiser. En même temps, elle crée les conditions pour l'épanouissement spirituel de chacun d'eux, car la reconnaissance mutuelle implique la valorisation non seulement des éléments communs, mais aussi les convictions ou les croyances religieuses.

Comme toute mission, celle de socialiser qui entraîne la dynamique de connaissance et de reconnaissance mutuelle ne s'accomplit pas toute seule. Contrairement à ce que croient certains, même bien intentionnés, elle nécessite des dispositions particulières au sein de la communauté éducative. Dans le cas d'une école catholique éduquant au pluralisme religieux, les actions éducatives peuvent prendre des formes adaptées aux réalités du milieu, comme le veut d'ailleurs

tout bon projet éducatif. Cependant, nous proposons que le service de la pastorale organise une fois par année une semaine de connaissance et de reconnaissance mutuelle à caractère religieux. Au cours de cette semaine, ce service mettra tout en œuvre pour que les traditions religieuses de la communauté éducative se fassent connaître par des conférences, des expositions de leurs objets et symboles sacrés, des productions artistiques et culturelles et, si possible, la semaine pourrait se clore par une grande célébration interreligieuse. Là où les traditions religieuses ne sont pas très nombreuses, l'organisation pourrait consacrer une journée à chacune d'elles. Mais si leur grand nombre ne le permettait pas, l'organisation envisagerait les choses autrement. L'important, c'est de valoriser toutes les traditions religieuses de la communauté éducative qui acceptent de se faire connaître et de reconnaître les autres. Cela doit se passer dans le strict respect de la liberté religieuse et de l'équité, car il n'est pas question de forcer la participation d'une tradition religieuse à de telles activités ni d'offrir trop de place ou pas assez à une au détriment d'une autre.

À titre indicatif, comme moyen efficace pour favoriser la connaissance et la reconnaissance mutuelle, nous proposons l'organisation annuelle d'un *quintoduum* (cinq jours) de pluralisme religieux. Ces cinq jours seront consacrés à une plus grande connaissance mutuelle entre les adeptes des différentes religions. Ils auront l'opportunité d'entendre parler de leur tradition religieuse respective; ils pourront profiter de ces jours pour en parler eux-mêmes, pour questionner leurs interlocuteurs et, ainsi, ils élimineront leur ignorance mutuelle pour établir de meilleures relations interpersonnelles.

Consacré d'une part au lancement des activités, le premier jour sera marqué par une cérémonie de prière interreligieuse, par de courtes allocutions des responsables des différents groupes religieux et du discours d'ouverture prononcé par l'organisateur ou une personnalité de marque invitée.

D'autre part, la première journée donnera la parole aux religions traditionnelles ancestrales du milieu (Religions Traditionnelles Africaines, ou autres), car étant très souvent le

terreau d'origine de tous les fils et filles du pays. D'ailleurs, comme l'avait fait remarquer Gérard Buakassa<sup>37</sup> :

Aujourd'hui, la religion africaine n'existe nulle part, mais elle est partout, dans les consciences, dans les opérations spirituelles ou empiriques, dans les représentations, dans les attitudes, dans les gestes, dans les pensées, dans les images, dans les symboles, dans les contes, dans les proverbes, dans les légendes, dans les mythes ... Elle est partout, à la campagne comme en ville (Tabard, 2009, pp. 153-154).

À ce titre, elles méritent d'être mieux connues pour être *dédiabolisées* afin de contribuer en leurs valeurs à l'épanouissement de tous. À cet effet, on invitera des personnes ressources à venir en parler de façon équilibrée; elles seront des pratiquantes, des converties au christianisme et des experts. Leur science et leur témoignage pourront aider les jeunes issus des milieux traditionnels à mieux se connaître. Cette connaissance de leurs fibres culturelles et religieuses contribuera sûrement à leur réalisation personnelle et à l'établissement de relations plus saines avec les autres.

Le deuxième jour sera dédié aux chrétiens évangéliques ou protestants, pour faire découvrir leurs différentes dénominations, leur histoire et leur particularité. Car certains donnent souvent l'impression d'être des fondamentalistes, les purs du christianisme qui considèrent les autres croyants comme des mondains qu'il faut convertir. Ils ont besoin de s'ouvrir aux autres, de se prêter à leurs questions et de montrer leur capacité d'avoir des relations interpersonnelles, voire interreligieuses sans mettre en danger leur foi ni représenter une menace pour celle d'autrui.

Le troisième jour sera celui de l'islam qui est souvent associé à l'intégrisme ou au fanatisme religieux à cause des islamistes radicaux. Cet amalgame fait considérer chaque musulman comme un potentiel terroriste dont il faut se méfier comme de la peste. Cette journée sera mise à profit pour faire connaître le vrai islam dont les adeptes sont capables de vivre en harmonie avec les autres croyants dans le respect mutuel.

---

<sup>37</sup> Gérard Buakassa. 1990. « Impact de la religion africaine sur l'Afrique d'aujourd'hui : latence et patience », in Revue de théologie africaine, Kinshasa.

Le quatrième jour sera celui de l'Église catholique qui ouvre les portes de son collège aux croyants des autres religions. C'est l'occasion pour les catholiques de se faire connaître en donnant des informations sur leur organisation dans le monde, leurs rites liturgiques et leurs œuvres caritatives, grâce aux témoignages de foi, aux interventions de conférenciers avertis et d'autres activités spirituelles.

Ces jours seront donc ponctués de conférences-débats, d'activités spirituelles, également de joutes sportives et d'activités culturelles (chants, sketches, théâtre) sur la thématique de la différence religieuse comme richesse et sur celle du dialogue interreligieux.

Le cinquième jour sera consacré à un retour, dans chaque classe, sur la semaine et à la rédaction des recommandations pour favoriser le vivre ensemble au sein de la communauté éducative et dans la société. Après leur adoption, les élèves de chaque classe pourraient s'engager individuellement et collectivement à les respecter dans leur quotidien. Ensuite, leurs représentants les feront connaître lors de la cérémonie de clôture.

Pour boucler la boucle, ces cinq journées prendront fin avec une grande cérémonie de clôture au cours de laquelle on communiquera la synthèse des recommandations faites par les groupes-classe, on fera la proclamation de l'engagement de tous à cultiver l'esprit du pluralisme tout le long de l'année scolaire, on prononcera le discours de clôture et le tout se terminera avec la grande prière interreligieuse. Ainsi, cette cérémonie sera vécue comme un temps de découverte mutuelle et de convivialité spirituelle.

En somme, la réalisation de ce *quintoduum* constituera un temps de sensibilisation, un précieux outil d'éducation en tant qu'elle permet la communication entre les membres de la communauté, la répétition pédagogique des informations déjà communiquées pour en faciliter l'assimilation, une meilleure connaissance réciproque entre les traditions religieuses présentes dans la communauté éducative et le témoignage de foi de la part des croyants. Par cette sensibilisation, on obtiendra une meilleure reconnaissance mutuelle entre les jeunes pour opérer en eux une transformation qui, à travers eux, s'étendra à toute la société.

### **10.5.6. Intégration des parents d'élèves dans le projet de l'animation pastorale**

Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants et particulièrement de leur éducation religieuse. Il leur revient le droit de choisir selon leurs convictions religieuses le type d'école adéquat pour leurs enfants. En choisissant un établissement scolaire catholique, à moins de s'être trompés, ils manifestent le désir de leur offrir une éducation chrétienne. Alors, il leur incombe autant qu'aux éducateurs et éducatrices de cette école de veiller à ce que leurs attentes soient comblées. Aussi est-il nécessaire qu'ils travaillent en synergie.

Le service de la pastorale selon les orientations de la direction de l'école est le principal organe qui, en principe, veille à offrir aux élèves l'animation de foi attendue par leurs parents. Qu'il s'agisse de la catéchèse pour les préparer aux sacrements initiatiques ou de la catéchèse mystagogique pour les aider à mieux entrer dans les mystères de la foi chrétienne, de l'accompagnement ou de l'organisation des temps de ressourcement spirituel, de l'offre des moments de célébrations liturgiques ou de l'animation des groupes à caractère religieux favorisant la formation, l'approfondissement de la foi, la socialisation et l'engagement de foi.

Dans la perspective de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux, ce service ne négligera pas la collaboration des parents ni leurs besoins en termes d'information et de formation continue sur le sujet. Ainsi, de concert avec le bureau de l'association des parents, le responsable de l'animation pastorale aura à cœur de leur proposer également des conférences sur les problématiques soulevées par le pluralisme religieux dans la société et dans le monde, sur l'approche de l'éducation au pluralisme religieux, sur le dialogue interreligieux, ainsi que des temps de ressourcement spirituel et toute autre initiative pouvant développer aussi chez eux l'esprit de communion dans la différence qui prévaut dans cette école catholique.

### **10.5.7. Une école-communauté, signe de l'unité dans la pluralité**

L'esprit de l'école catholique se résume à ceci près : accueillir les jeunes chrétiens et les jeunes des autres traditions religieuses et culturelles qui désirent recevoir une formation qui allie

foi et culture, dans le respect de l'Évangile. Aussi l'école catholique vise-t-elle non seulement une instruction d'excellente qualité, mais aussi une éducation qui accorde à la dimension religieuse et spirituelle toute sa place.

Voilà pourquoi, dans une perspective d'éducation au pluralisme religieux, la direction et les acteurs de premier plan, comme l'animateur ou l'animatrice de pastorale, ont la responsabilité de : créer en son sein un esprit de famille où chacun de ses membres se sent valorisé, respecté et aimé dans sa singularité et son unicité; organiser l'école comme une communauté où la foi est vécue, approfondie et célébrée; mettre tout en œuvre pour que les jeunes de confession catholique puissent grandir dans la foi chrétienne, que ceux qui désirent adhérer à Jésus Christ aient l'accompagnement catéchétique et pastoral nécessaire, et que ceux qui veulent s'enraciner davantage dans leurs traditions religieuses puissent le faire sans difficulté; enfin, offrir à tous les membres de la communauté éducative, particulièrement les jeunes, la possibilité d'accéder à l'éducation chrétienne tout en croissant dans leur propre foi.

Une communauté éducative unie dans la pluralité de ses membres est à l'image de l'Église, famille de Dieu, et du corps dont chaque membre joue un rôle indispensable dans le fonctionnement harmonieux de l'ensemble. À ce sujet, saint Paul dans 1 Co 12, 12-13 affirme :

De même, en effet, que le corps est un, tout en ayant plusieurs membres, et que tous les membres du corps, en dépit de leur pluralité, ne forment qu'un seul corps, ainsi en est-il du Christ. Aussi bien est-ce en un seul Esprit que nous tous avons été baptisés en un seul corps, Juifs ou Grecs, esclaves ou hommes libres, et tous nous étés abreuvés d'un seul Esprit.

Ce qui fait donc un corps c'est l'existence de plusieurs membres coordonnés de façon harmonieuse par une tête. Pour saint Paul, le Christ est la tête de l'Église, son corps. Corrélativement, une communauté éducative catholique est une Église de base dont la tête est également Jésus-Christ. Ordonnés à lui, tous les membres comme la direction, les enseignants, les responsables de la discipline, les animateurs et animatrices de la pastorale, les auxiliaires d'éducation, les parents et les élèves eux-mêmes s'évertuent à jouer leur rôle dans un égal respect de la dignité de chacun afin que l'œuvre éducative puisse s'y réaliser. Et comme il arrive parfois qu'un corps doive compter sur l'apport des membres d'un autre corps pour l'aider à soulever une charge trop lourde ou à accomplir une tâche trop grande pour un seul, le corps du

Christ peut également compter sur l'aide d'autres partenaires, croyants d'autres traditions religieuses, pour l'accomplissement de sa mission. Il comptera d'autant plus avec eux que c'est le même Esprit qui de toujours les anime et leur inspire le bien, le beau et le vrai.

Le service de pastorale prendra en considération également les besoins spirituels ou religieux des membres du personnel de l'école. Comme aux parents, il leur offrira aussi des temps de ressourcement spirituels, de formation sur les problématiques du pluralisme religieux et de l'éducation chrétienne des jeunes. Il se mettra à leur écoute et les accompagnera du mieux que possible dans les moments de peine et de joie.

En peu de mots, le service de la pastorale qui a la mission d'assurer sous la mouvance de l'Esprit l'animation de la communauté éducative ne devrait pas hésiter à envisager toutes les initiatives allant dans le sens de l'intégration de tous ses membres en considérant leurs différences. Car, c'est grâce à leur intégration qu'ils pourront donner le meilleur d'eux-mêmes afin que s'accomplisse l'œuvre éducative pour la pleine réalisation de chacun des jeunes.

## **10.6. Création d'un observatoire du comportement religieux interne (O.C.R.I.)**

Pour garantir que toute la communauté éducative soit animée par l'esprit de l'éducation au pluralisme religieux, nous préconisons la mise en place d'un comité de vigilance comme un observatoire du comportement religieux interne. La direction du collège avec le soutien du service de la pastorale aura veillé à sa création. Il sera composé de dix personnes, dont le directeur ou la directrice de l'établissement ou de son tenant lieu, celle qui a la charge de l'animation pastorale, un enseignant, une enseignante, un éducateur, une éducatrice, un élève du 1<sup>er</sup> cycle, un élève du 2<sup>e</sup> cycle, un représentant et une représentante du bureau des parents. Cette composition respectera les principes de parité homme femme, de représentativité et de compétence.

Sa finalité consistera à veiller au respect de l'application des dispositions ou des orientations en vue de l'éducation au pluralisme religieux, à la proposition de nouvelles mesures pour la favoriser, à la détection des comportements ou des discours religieux allant à l'encontre

de la visée éducative de l'institution et à l'évaluation des projets et dispositions envisagés dans le sens de cette culture du vivre ensemble en harmonie.

En ce qui a trait à son mode de fonctionnement, il se réunira au moins deux fois par année ou plus sur convocation de son président qui est d'office le directeur de l'école ou son remplaçant. Pour le reste, il élira un secrétaire et un modérateur de séance à chaque rencontre. Ses archives seront conservées à la direction de l'établissement. Ses recommandations seront adressées au Conseil de direction pour les suites nécessaires. Enfin, il se dotera d'un code déontologique pour préciser sa manière de fonctionner.

## 10.7. Plan d'action en vue de l'éducation au pluralisme religieux

Nous allons présenter dans un tableau les actions à poser en vue de l'éducation des jeunes au pluralisme religieux. Ce plan d'action prend en compte les pôles quoi (action), pourquoi (objectif), comment (moyens), quand (période ou fréquence) et qui (acteur, actrice). Le coût (combien) est laissé au bon jugement des acteurs et actrices qui sauront en fonction du choix à faire décider de l'allocation budgétaire conséquente. Ce plan contient deux parties ou étapes. La première présente les actions à réaliser avec les moyens indiqués pour que les acteurs atteignent des objectifs précis dans le temps; la deuxième concerne l'évaluation et le suivi des actions, pour en connaître les résultats escomptés, les effets à court terme, les impacts à long terme, la fréquence et les responsables de l'évaluation et du suivi. Enfin, pour des raisons d'ordre pratique et esthétique, les items sont surlignés en différentes couleurs.

**Tableau récapitulatif du plan d'action**

1 <sup>ère</sup> étape					
Action	Objectif	Moyens	Période	Lieu	Acteurs
1. Affirmation claire de l'identité catholique du collège	Offrir sincèrement l'éducation catholique aux parents et	Écrire clairement : Établissement scolaire catholique sur les	- Journée portes ouvertes; - À l'admission;	- Direction du collège; - Entrée principale	- Directeur général; - Directeur des services



	élèves qui le désirent	affiches, le site Internet du collège, les documents officiels, ...	- À l'accueil des élèves	- Pancarte publicitaire	pédagogiques; - Directeur des élèves; - Responsable de l'animation pastorale.
<b>Action</b>	<b>Objectif</b>	<b>Moyens</b>	<b>Période</b>	<b>Lieu</b>	<b>Acteurs</b>
2. Offre d'un projet éducatif inclusif prenant en compte les croyant-e-s et les incroyant-e-s	Former une communauté éducative unie dans le respect des différences irréductibles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la mise en interrelation;</li> <li>- l'accueil de la différence comme une richesse : valorisation de l'altérité;</li> <li>- la compréhension mutuelle et la reconnaissance réciproque;</li> <li>- L'esprit critique : foi et raison;</li> <li>- la coopération interreligieuse;</li> <li>- Valorisation de la foi ou de l'expérience spirituelle des autres;</li> <li>- l'acceptation et l'intégration des autres.</li> </ul>	Pendant toute l'année scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction de l'école;</li> <li>- Salles de classe;</li> <li>- Cour de récréation;</li> <li>- Pendant les cours en classe;</li> <li>- Terrains de sport;</li> <li>- Programme pédagogique;</li> <li>- Projet de l'animation pastorale;</li> <li>- Projet de l'animation culturelle;</li> <li>- Conseil de disciple;</li> <li>- Conseil de pédagogie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs /trices</li> <li>- Animateur /trice de pastorale;</li> <li>- Personnel enseignant;</li> <li>- Éducateurs /trices;</li> <li>- Personnel administratif;</li> <li>- Parents d'élèves;</li> <li>- Élèves</li> </ul>
<b>Action</b>	<b>Objectif</b>	<b>Moyens</b>	<b>Période</b>	<b>Lieu</b>	<b>Acteurs</b>
3. Promotion du dialogue interreligieux comme forme de nouvelle évangélisation.	Préparer les jeunes au dialogue d'action, de vie, d'échanges théologiques et d'expériences spirituelles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours de théologie des religions;</li> <li>- Coopération interreligieuse;</li> <li>- Projets en vue de la promotion des valeurs communes;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De septembre à juin;</li> <li>Pendant l'année scolaire;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction de l'école;</li> <li>- En classe et au sein de l'école;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs /trices des services pédagogiques;</li> <li>- Enseignant-e-s;</li> <li>- Éducateurs /trices;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Quintoduum</i> de connaissance et de reconnaissance mutuelles;</li> <li>- Projet de pastorale intégrative;</li> <li>- Encadrement des mouvements, groupes religieux au sein du collège;</li> <li>- Prix du meilleur projet interreligieux réalisé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 semaine de l'année scolaire;</li> <li>- De septembre à juin;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la communauté éducative;</li> <li>- Service de l'animation pastorale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- animateurs/trices de pastorale;</li> <li>- Comité de pastorale;</li> <li>- Personnes ressources compétentes;</li> <li>- Directeurs/trices;</li> <li>- animateurs/trices de pastorale.</li> </ul>
<b>Action</b>	<b>Objectif</b>	<b>Moyens</b>	<b>Période</b>	<b>Lieu</b>	<b>Acteurs</b>
4. Insistance sur le témoignage des acteurs et actrices de l'éducation au pluralisme religieux	Donner aux jeunes des exemples de personnes vivant les théories et les valeurs enseignées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience concrète des valeurs promues;</li> <li>- Dispositions, initiatives ayant satisfait au critère de crédibilité, applicabilité, intelligibilité et humanité.</li> </ul>	De septembre à juin.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction de l'école;</li> <li>- Salle de cours;</li> <li>- Enceinte de l'école;</li> <li>- Terrains de sport;</li> <li>- OCRI;</li> <li>- Service de l'animation pastorale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs/trices;</li> <li>- Enseignant-e-s;</li> <li>- Éducateurs/trices;</li> <li>- Membres de l'observatoire;</li> <li>- animateurs/trices de pastorale;</li> <li>- Comité de pastorale.</li> </ul>
<b>Action</b>	<b>Objectif</b>	<b>Moyens</b>	<b>Période</b>	<b>Lieu</b>	<b>Acteurs</b>
5. Recherche de la cohérence éthique des éducateurs et de l'institution scolaire.	Accroître l'influence éducative sur les jeunes par l'assimilation des valeurs et vertus promues dans la vie des acteurs/trices et de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect de chaque personne en sa particularité et sa singularité;</li> <li>- Pratique des vertus théologiques et cardinales;</li> <li>- Code déontologique du collège comprenant les</li> </ul>	Toute l'année scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direction de l'école;</li> <li>- Salle de cours;</li> <li>- L'enceinte du collège;</li> <li>- Communauté éducative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs/trices et personnel de direction;</li> <li>- Enseignant-e-s;</li> <li>- Éducateurs/trices;</li> <li>- animateurs/trices de pastorale.</li> </ul>

	l'institution scolaire.	interdits dont anthropophagie, mensonge, inceste; - Organigramme clair et cohésion interne.			
<b>2<sup>e</sup> étape : suivi et évaluation</b>					
<b>Résultats</b>	<b>Effets</b>	<b>Impacts</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Acteurs</b>
1. Affirmation claire de l'identité catholique du collègue	À court terme : les parents, les élèves, les membres du personnel et les visiteurs savent qu'ils sont dans une école catholique.	À long terme : tous les partenaires participent librement à l'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux.	- Nombre de signataires de l'entente;  - Nombre d'incidents relevés;  - Participation effective aux activités.	- Août et septembre  - 1 fois par trimestre;  - Bilan de fin d'année.	- Directeurs /trices; - Membres du personnel; - Animateurs /trices de pastorale;  - O.C.R.I.; - Élèves.
<b>Résultats</b>	<b>Effets</b>	<b>Impacts</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Acteurs</b>
2. Le collègue a proposé un projet éducatif inclusif prenant en compte les croyant-e-s et les incroyant-e-s.	Personne n'est exclu à cause de ses différences culturelles, religieuses ou spirituelles.	Le collègue est devenu une communauté éducative témoin de paix, de justice, de solidarité, de fraternité et de communion dans la différence.	- Nombre de cas d'élèves intimidés ou rejetés; - Nombre de membres du personnel marginalisés.	- Chaque semaine;  - Chaque fin de trimestre;  Bilan de l'année.	- Directeurs /trices;  - Éducateurs /trices des élèves; - Membres du personnel; - O.C.R.I.
<b>Résultats</b>	<b>Effets</b>	<b>Impacts</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Acteurs</b>
3. Le dialogue interreligieux est promu comme forme de nouvelle évangélisation	- Les jeunes ont acquis une meilleure connaissance des religions; - Toute personne est reconnue, valorisée en son identité;	La communauté éducative est devenue un cadre de rencontres, de vie agréable, de coopération interreligieuse, d'échanges théologiques et de partage	- Cours de théologie des religions;  - La tenue du <i>quintodium</i> ;  - Nombre de personnes	- Toute l'année scolaire;  - 1 semaine par année;	- Directeurs /trices;  - Personnel enseignant;  - Éducateurs /trices;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les jeunes ont acquis les compétences adéquates pour pratiquer le dialogue interreligieux;</li> <li>- Les jeunes de toutes les traditions religieuses, spirituelles et culturelles sont pris en compte dans le projet pastoral intégratif du collège.</li> </ul>	d'expériences spirituelles, un lieu d'épanouissement pour tous ses membres.	<p>participant aux activités religieuses, interreligieuses et œcuméniques;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre d'incidents;</li> <li>- Nombre de jeunes primés pour l'excellence de leur engagement ou de leur projet inter-religieux au sein du collège.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilan de l'animation pastorale;</li> </ul> <p>Rapport de l'O.C.R.I.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animateurs /trices de pastorale;</li> <li>- Comité organisateur du <i>quintoduum</i>;</li> <li>O.C.R.I.</li> </ul>
<b>Résultats</b>	<b>Effets</b>	<b>Impacts</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Acteurs</b>
4. Les acteurs et actrices sont des témoins crédibles de l'éducation au pluralisme religieux.	L'influence de l'éducation au pluralisme religieux s'étend aux jeunes croyants de diverses traditions religieuses.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les jeunes de diverses traditions culturelles, religieuses et spirituelles ont de saines relations inter-religieuses;</li> <li>- Les jeunes ont appris la coopération interreligieuse; ils ont adhéré aux valeurs du pluralisme religieux;</li> <li>- Les acteurs, actrices ont une collaboration interreligieuse pour l'œuvre éducative commune.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre de participant-e-s actifs aux activités religieuses et spirituelles;</li> <li>- Nombre de jeunes bénévoles participant à la réalisation d'une action commune;</li> <li>- Nombre de membres du personnel reconnus pour leur qualité exceptionnelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De septembre à juin (annuel)</li> <li>- Hebdomadaire</li> <li>- Trimestriel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directeurs /trices;</li> <li>- Animateurs /trices de pastorale;</li> <li>- Éducateurs /trices;</li> <li>- Éducateurs /trices;</li> <li>- Membres de l'O.C.R.I.;</li> <li>- Membres du personnel;</li> <li>- Élèves et parents.</li> </ul>
<b>Résultats</b>	<b>Effets</b>	<b>Impacts</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Acteurs</b>
5. La cohérence	- Les acteurs /trices de	- La communauté éducative offre à		- Hebdomadaire;	- Directeurs /trices;

éthique des acteurs, actrices et de l'institution scolaire est une réalité observable.	l'éducation ayant intégré l'esprit du collège, respectent la dignité de chaque jeune;  - Le collège a son code déontologique interdisant entre autres : l'anthropophagie, l'inceste, le mensonge.	ses membres un climat de vivre ensemble en harmonie dans le respect de leurs différences;  - La communauté éducative est devenue un cadre propice à la réalisation de l'humain authentique en chacun de ses membres.	- Nombre de retards à l'école; - Nombre d'absence aux cours; - Nombre de cas d'abus moral, physique, sexuel enregistré; - Taux de réussite; - Taux d'abandon; - Taux de demandes d'admission.	- Trimestre;  - Année.	- Éducateurs /trices; - Personnel enseignant ; - animateurs /trices de pastorale; - O.C.R.I. - Parents et élèves; - Autres membres du personnel.
--	---	--	--	------------------------------	---

Ce plan d'action a une valeur indicative. Il est conçu en fonction des orientations proposées auxquelles nous avons joint des objectifs et des moyens pour que les acteurs puissent les atteindre pendant l'année scolaire. Évidemment, il n'a pas la prétention d'être exhaustif. Il appartient à la communauté éducative, en tenant compte de son contexte et de la conjoncture qui prévaut, de l'adapter à ses besoins ou à sa vision. Même s'il découle d'une étude praxéologique que nous avons réalisée auprès des principaux acteurs et actrices de l'éducation dans cette communauté éducative, son application efficace exige préalablement que la direction de chaque collège négocie avec les principaux intervenant-e-s leur coopération afin de faire de l'éducation des jeunes au pluralisme religieux une œuvre éducative interreligieuse. Cela doit se faire avant le début de la rentrée scolaire, lors d'une journée pédagogique, au cours de laquelle une personne ressource viendrait réfléchir avec eux sur la mission évangélisatrice au sein de leur communauté éducative et la nécessité d'éduquer les jeunes au pluralisme religieux en mettant l'accent sur le dialogue interreligieux. Après cette réflexion, il pourrait leur présenter ce plan d'action, puis discuter de son application dans leur école.

## Conclusion

Au Collège Bourget de Rigaud et au Collège Saint-Viateur de Ouagadougou, le service de pastorale accomplit déjà une œuvre magnifique au niveau de la catéchèse, des célébrations liturgiques, de l'accompagnement spirituel des jeunes, de la transmission des valeurs chrétiennes et humanistes, de l'animation des mouvements de jeunes catholiques, évangéliques et musulmans. C'est indéniable, il faut le reconnaître.

Cependant, dans la ligne de l'éducation au pluralisme religieux, nous avons estimé nécessaire de faire la proposition d'impliquer la personne qui a la charge de ce service dans la transformation de son collège en une communauté éducative, témoin de la communion dans la différence. Au Burkina Faso, nous proposons que les animateurs de pastorale s'inspirent de la démarche dite *l'arbre à palabre* pour contribuer à l'instauration d'un esprit de dialogue et de communion au sein du Collège Saint-Viateur. Au Collège Bourget, il n'est pas interdit que les animatrices de pastorale s'en inspirent également pour renforcer l'esprit de communion. Nous avons suggéré que les responsables du service de la pastorale de ces collèges intègrent dans leur structure des personnes d'autres traditions religieuses pouvant répondre aux besoins des jeunes qui confessent leur foi; qu'ils élaborent un projet pastoral intégratif, dans lequel ils consacreront une semaine à la promotion de la connaissance des traditions religieuses et de leur reconnaissance réciproque; qu'ils veillent enfin à l'intégration des parents d'élèves dans l'éducation au pluralisme religieux de leurs enfants et à l'animation spirituelle des membres du personnel de leur collège afin qu'ils puissent accomplir leurs tâches respectives selon l'esprit de l'école catholique.

Le service de pastorale qui fait ainsi accomplira d'une manière créative, adaptée et nouvelle sa mission d'évangéliser, contribuera à faire de leur collège une vraie école catholique. Mais une telle approche éducative a-t-elle de l'avenir et aura-t-elle une résonance chez les éducateurs et éducatrices catholiques ? Nous y répondrons sans tarder dans le chapitre suivant.

## ONZIÈME CHAPITRE

### **11. Prospective : L'avenir de l'éducation au pluralisme religieux comme nouvelle façon d'évangéliser**

#### **Introduction**

Au cours de notre recherche, nous avons relevé des données nous permettant de répondre à la question fondamentale de savoir si la diversité religieuse est un fait observable dans les deux collèges catholiques, le Collège Bourget et le Collège Saint-Viateur. Subséquemment nous voulions savoir comment ce fait est considéré dans l'éducation des jeunes, et si l'on en tient compte, comment il influence positivement ou il impacte (négativement) ces écoles catholiques qui sont des lieux privilégiés où l'Église accomplit sa mission évangélisatrice auprès des jeunes. Puisque notre intérêt pour ces questions se situe dans le cadre d'une recherche de théologie pratique, il nous a paru important de dégager les enjeux théologiques de l'ouverture de l'école catholique aux jeunes de différentes confessions ou traditions religieuses.

Ces enjeux relevés ont amené à des considérations et à des précisions théologiques, notamment dans le domaine de la théologie des religions, devenue sous la plume de Jacques Dupuis une théologie chrétienne du pluralisme religieux. Ces précisions ont conduit à une réinterprétation de la mission évangélisatrice et de la participation de l'école catholique à son accomplissement, ainsi qu'à l'élaboration d'une théologie du dépassement des différences comme base d'une éducation des jeunes au pluralisme religieux. Vu que celle-ci est axée sur la préparation des jeunes au dialogue interreligieux, il a paru judicieux de la proposer comme une nouvelle façon d'évangéliser au sein d'une institution scolaire catholique marquée par le pluralisme religieux. Dans cette perspective, la direction de l'école est invitée, d'une part, à élaborer un projet éducatif conséquent qui considère tant les chrétiens catholiques que les jeunes des autres confessions ou traditions religieuses tout autant que des jeunes sans appartenance religieuse; d'autre part, à instaurer dans le projet pédagogique un cours de théologie des religions dans les classes de secondaire 1 à 5 ou du post-primaire 1 à la terminale.

Cette instruction ne dédouane pas pour autant le service de la pastorale de sa responsabilité d'assurer la nouvelle évangélisation, l'animation religieuse et spirituelle de la communauté éducative. Au contraire, il est appelé en plus à développer un projet pastoral intégratif qui prend en considération les besoins religieux et spirituels de tous les membres de la communauté éducative, afin qu'ensemble ils soient témoins de la communion dans la différence, animée par l'Esprit de Dieu qui est à l'œuvre dans tous les cœurs droits et sincères. Dans cette perspective, suggestion lui est faite de consacrer une semaine de ses activités à la promotion de la connaissance des traditions religieuses et de la reconnaissance mutuelle des croyants de toutes allégeances. En outre, il lui revient de contribuer à l'instauration de l'esprit de communion dans la différence en s'inspirant de quelques éléments clés de la pratique culturelle africaine de l'arbre à palabre.

Quels résultats attendre de l'application de cette approche éducative ? Le plan d'action qui précède a fait état des principaux attendus. Maintenant quelles perspectives pour l'éducation chrétienne au pluralisme religieux ? Nous en entrevoyons particulièrement trois, à savoir : une communauté éducative micro-règne de Dieu, des jeunes préparés au dialogue interreligieux et à la communion dans la différence, ainsi qu'une animation pastorale transformatrice. Que faut-il entendre par chacun de ces éléments ?

### **11.1. Une communauté éducative micro-règne de Dieu**

Le règne de Dieu consiste d'abord en l'instauration de l'amour, de la justice et la paix (Rm 14, 17) dans les cœurs et dans tout l'univers. Il désigne ensuite l'exercice ordinaire, constant et universel du gouvernement divin sur toute la création. Depuis la victoire pascale du Christ, il est déjà là comme règne de la grâce qui triomphe du péché et du mal. Toutefois, il est inchoatif, il ne sera pleinement instauré qu'avec la manifestation glorieuse du Christ au dernier jour (De La Brosse & al., 1992 , p. 669).

Selon Jean-Paul II, cinq éléments caractérisent le règne de Dieu. Il s'agit de : gratuité, caractère religieux, conversion comme clef d'accès, portée salvifique universelle, identification à la personne de Jésus. Co-extensible au Royaume, le règne de Dieu est d'abord un don de Dieu offert gratuitement à l'humanité par pur amour, de façon inconditionnelle; par conséquent, on



doit l'accueillir comme une grâce et s'engager à le faire fructifier : celui qui l'a reçu se doit d'en être un artisan. Il revêt ensuite un caractère plus religieux que politique, car il transcende le monde terrestre et fait aspirer à une terre nouvelle et un ciel nouveau. Il a, tout de même, un certain côté politique en ce sens qu'il appelle au renversement de l'ordre établi ou à une révolution des mentalités en invitant au service des plus petits, à des relations plus justes et plus fraternelles dans les sociétés terrestres. Puis, la clef de la porte d'accès au règne de Dieu est la conversion, un profond changement de vie opéré après l'accueil de la Bonne Nouvelle de Jésus. Voilà pourquoi, le règne de Dieu a fondamentalement une portée salvifique universelle : Dieu offre son salut à tous les humains à travers les paroles et les gestes de Jésus. Enfin, il est plus qu'un grand projet, un idéal; il est d'abord une personne que l'on appelle Jésus, révélation de l'amour inconditionnel de Dieu pour l'humanité. Ainsi, accepter le règne de Dieu, c'est adhérer à sa personne (Jean-Paul II, 1990, n<sup>os</sup> 14-15).

À toutes ces caractéristiques nous ajouterions l'accueil des différences. Jésus lui-même avait comparé le règne de Dieu à un grand arbre où viennent se reposer et se nicher tous les oiseaux du ciel (Lc 13, 19). Il disait encore à son sujet que des gens viendront des quatre coins du monde pour prendre place dans le Royaume (Lc 13, 29). D'emblée, il n'exclut personne. Les hommes et les femmes de toutes les couleurs, langues, cultures et nations peuvent y avoir part, pourvu qu'ils le veuillent. C'est ce qui donne aussi au règne de Dieu son cachet universel : il est ouvert à toutes les personnes qui désirent y accéder en vérité.

À partir de la description ci-dessus faite du Règne, nous osons affirmer que la communauté éducative catholique marquée par le pluralisme religieux équivaut à un micro-règne, car étant la parcelle de l'univers où Dieu réalise son œuvre salvifique dans le cœur de ses enfants sans acception de culture, de classe sociale et de religion. C'est également le lieu où l'Église annonce Jésus-Christ, le Royaume, en espérant que tous ceux qui entendent la Bonne Nouvelle voudront bien l'accueillir dans leur vie et se laisser transformer par sa présence, et qu'ensuite cette transformation s'étendra progressivement à toute la société. En effet, dans *Redemptoris Missio* n° 20, Jean-Paul II avance que, par le témoignage de sa foi et de son engagement pour le bien-être de l'humain authentique, elle vise la transformation de la société selon les principes essentiels du Royaume, à savoir la justice, la paix, la fraternité et la liberté (Jean-Paul II, 1990).

Ces principes font appel à certaines dispositions et règles fondamentales afin que ce micro-règne se transforme en un cadre favorable à une éducation inclusive.

### **11.1.1. Dispositions et normes pour une école micro-règne ouverte à tous**

L'œuvre principale de ce micro-règne consiste en l'éducation des jeunes de toutes provenances culturelles et religieuses en vue de leur réalisation plénière. Son utilité tant pour le Royaume de Dieu que pour la société humaine n'est plus à démontrer. Néanmoins, son accomplissement dépend d'un ensemble de dispositions et de règles fondamentales.

Au titre de dispositions fondamentales, Jacques Maritain nomme d'abord l'amour de la vérité qu'il considère comme la tendance de base de toute nature intellectuelle; ensuite, l'amour du bien et de la justice qui mène à l'héroïsme ou au don de soi; puis la simplicité et l'ouverture à l'égard de l'existence, c'est l'attitude d'une personne qui choisit d'exister, qui n'en a pas honte et qui accepte les limites de l'existence; l'avant-dernière disposition est le sens de l'ouvrage bien fait qui mobilise la discipline de soi-même et la probité ou l'honnêteté intellectuelle nécessaire pour recommencer ou peaufiner son travail; la dernière disposition fondamentale est le sens de la coopération (Maritain, 1969, pp. 50-52). Ces dispositions cadrent bien avec la mission de socialiser qui implique la mise en interrelation, en interaction ou en mode de coopération. Et, elles s'inscrivent fort bien dans la ligne de la cohérence éthique, qui est une exigence incontournable pour éduquer les jeunes selon l'esprit de l'Évangile.

Quant aux normes fondamentales, l'auteur fait état également de quatre. La première est d'encourager et favoriser les dispositions fondamentales qui permettent la croissance du jeune dans la vie de l'esprit; la seconde est de centrer son attention d'éducateur sur les profondeurs intérieures de la personnalité et son dynamisme spirituel préconscient, afin de favoriser l'intériorisation de l'influence éducative chez l'éduqué; la troisième consiste dans l'unité de l'œuvre de l'éducation et de l'enseignement en vue de l'unité intérieure de l'éduqué; enfin, la quatrième règle fondamentale est la contribution de l'enseignement à la libération de l'esprit ou de l'intelligence, pour permettre à l'éduqué d'assimiler et de faire sienne la connaissance reçue d'une manière libre et libératrice (Maritain, 1969, pp. 53-62). Cette libre assimilation est à la

base de la transformation intérieure de la personne humaine, de son changement de mentalité et de regard sur le réel et l'autre.

En tenant compte de ces dispositions et normes fondamentales, et en étant inspirée par l'Esprit qui est à l'œuvre discrètement dans les cœurs droits et sincères, l'action éducative chrétienne conduira les jeunes à s'épanouir dans la communauté éducative et à y vivre ensemble en harmonie dans le respect de leurs différences irréductibles.

### **11.1.2. Un micro-règne favorable à une approche éducative inclusive**

Nous l'avons déjà affirmé dans le huitième chapitre, l'éducation au pluralisme religieux apportera aux jeunes une culture religieuse adéquate pour lutter contre l'ignorance religieuse ou l'analphabétisme religieux. Ces carences sont le plus souvent responsables de l'exclusivisme. Cette dérive, qui a généralement pour effet la vaine quête de la suprématie d'un groupe religieux par rapport aux autres, se trouve bien souvent à la base des problèmes d'intégration des minorités dans une communauté. Il s'accompagne souvent de la tendance assimilationniste.

L'assimilationnisme est un rejet de la différence, car demandant à une personne de renoncer à son identité propre et à ses racines culturelles et religieuses pour épouser les valeurs culturelles du pays d'accueil ou celles de la religion majoritaire, tout en prétextant son intégration. En ce sens, l'assimilationnisme a une velléité universaliste qui vise le nivellement culturel ou religieux (CEC, 2013, n<sup>os</sup> 25-26). Pour prévenir cette dérive chez les jeunes croyants, l'éducation au pluralisme religieux aura cultivé en eux l'esprit d'équité et d'égalité en droit, de même qu'une vraie reconnaissance mutuelle.

Enfin, comme elle se veut inclusive, elle aura cultivé le sens de l'hospitalité réciproque chez tous les membres de la communauté éducative pour qu'ils sachent bannir dans leurs discours et actions les stéréotypes, les préjugés, les étiquettes, bref tout ce qui peut entraîner l'exclusion ou la marginalisation de l'autre. Car l'éducation intégrale ne saurait se réaliser qu'en se fondant sur la vérité, la bonne foi et le respect de la dignité humaine en chacun des jeunes fréquentant le collègue.

### **11.1.3. Une communauté éducative modèle d'une éducation transformatrice**

Il y a plus de trois mille ans que Jésus s'était mis à proclamer son évangile : « Le temps est accompli et le Royaume de Dieu est tout proche. Repentez-vous et croyez à l'Évangile » (Mc 1,15). Cette proclamation a reçu de certains un bon accueil, mais les personnes qui n'y ont pas vu une bonne nouvelle s'en sont moquées et ont choisi de rester enfermées dans leurs tristes certitudes. Depuis lors, le Règne comparable à une petite graine de moutarde est devenu un immense arbre dont les branches s'étendent quasiment à toute la terre et servent de reposoir à plus d'un milliard d'hommes et de femmes. Bien maline la personne qui aurait pu lui prédire une telle extension.

Cet exemple nous pousse à espérer sans peine que l'application adéquate de nos propositions fera de la communauté éducative catholique, située en contexte de pluralisme culturel et religieux, le point de départ d'une belle aventure d'amour, de foi et d'espérance, car visant la transformation des mentalités et consciences des jeunes comme de leurs éducateurs et éducatrices dans le temps et l'espace.

En effet, nous rêvons que, dans l'espace de cinq ans, cette communauté éducative serve de modèle aux autres collèges catholiques qui veulent aussi éduquer au pluralisme religieux. Vu la pertinence et l'efficacité de cette approche éducative, dans une dizaine d'années, d'autres établissements privés d'inspiration catholique voudront aussi l'adopter. Dans une quinzaine d'années tout au plus, entendant parler du succès de cette approche éducative, des chercheurs en sciences de l'éducation comme en théologie pastorale s'y intéresseront. Dans une vingtaine d'années, les autres collèges catholiques de partout, qui veulent considérer le fait de la diversité religieuse dans leurs écoles, voudront sans doute l'expérimenter dans leurs institutions scolaires en poursuivant la même finalité : éduquer les jeunes aux réalités du pluralisme religieux pour les préparer à vivre ensemble en harmonie dans le respect de leurs différences irréductibles. Dans vingt-cinq ans, cette idée aura atteint toutes les nations du monde en quête d'une approche éducative pouvant développer chez leurs jeunes générations le respect de l'altérité, le sens de la

coopération interreligieuse pour la promotion du bien commun et celui de la coexistence pacifique dans la différence. Verrons-nous la concrétisation de ce rêve ?

Nous sommes optimiste certes, mais nous ne saurions oublier que l'atteinte des résultats escomptés dépend principalement de la réception positive de nos propositions, de leur prise en compte dans le projet éducatif des Collèges Bourget et Saint-Viateur, et de la volonté des membres de ces deux communautés éducatives de les appliquer vraiment. En effet, si les directeurs et les responsables de l'animation de pastorale de ces écoles ne reçoivent pas favorablement nos propositions, leurs communautés éducatives n'en entendront jamais parler ou si elles en ont l'opportunité, sans la volonté des cadres, leur application n'aura pas lieu dans l'œuvre éducative. En revanche, si les cadres font un bon accueil aux fruits de notre recherche et les intègrent dans le projet éducatif de leur collège, il leur faudra quand même l'assentiment d'un bon nombre, sinon de toutes les personnes intervenant dans l'éducation des jeunes. Dans le cas contraire, il leur sera difficile de réaliser tout seuls cette éducation au pluralisme religieux. Mais, comme dans un établissement scolaire, c'est le *Manager* qui donne le ton et les orientations à suivre, il y a de fortes chances qu'à force d'insister il obtienne la collaboration des personnes résistantes.

Enfin, nous gardons l'espoir que ces obstacles ne se dresseront pas sur le chemin de la réalisation de ces propositions, afin que les jeunes puissent bénéficier au maximum de cette éducation au pluralisme religieux. Car leur avenir et celui de nos sociétés en dépendent. Ce qui nous rassure est que nous avons entendu des acteurs et actrices l'expression du besoin d'outils adéquats pour accompagner les jeunes et lutter contre l'ignorance religieuse chez eux. De plus, nous avons pu d'une part lire dans leurs yeux une grande fierté d'appartenir à ces deux communautés éducatives et, d'autre part, une disposition au changement, car étant disposés à abandonner certaines pratiques pour en adopter de nouvelles plus adaptées aux réalités de l'heure ou qui leur permettent d'améliorer la qualité de leur service éducatif. Bien entendu, rien ne les oblige à changer du tout au tout et du jour au lendemain. Une période de transition, décidée avec discernement, permettra d'apporter les améliorations suggérées sans brusquerie ni chamboulement. En procédant ainsi, les éducateurs et les éducatrices, de même que les autres membres des deux communautés éducatives auront le temps de s'approprier l'esprit de

l'éducation au pluralisme religieux afin de mieux accomplir leur mission éducative auprès des jeunes.

## **11.2. Des jeunes préparés au dialogue interreligieux et à la promotion de l'harmonie dans la différence**

« On ne cueille pas des figes sur des épines, on ne vendange pas non plus de raisin sur des ronces » (Lc 6, 43-44). Donc tel est l'arbre, tel est son fruit (Mt 7, 17). Si la communauté éducative met tout en œuvre en vue de l'éducation au pluralisme religieux, les jeunes auront la préparation nécessaire pour pratiquer le dialogue interreligieux à leur niveau et pour devenir des artisans de l'harmonie dans la différence. Les jeunes québécois et burkinabè de demain auront-ils vraiment besoin de cette préparation ?

Les jeunes québécois de 11 à 16 ans qui fréquenteront le Collège Bourget seront de plus en plus diversifiés culturellement et religieusement, car le phénomène de l'immigration se poursuivra au Québec. Ayant acquis des compétences qui les habilitent à dialoguer et des connaissances sur les diverses traditions religieuses auxquelles appartiennent les personnes qu'ils côtoient, ils voudront sans doute sûrement en savoir plus sur eux-mêmes et sur les autres. Certes, grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, ils auront accès à beaucoup de données sur les cultures et les religions, ils seront virtuellement en réseautage avec d'autres jeunes de partout sur la planète, mais ils auront quand même besoin de se rencontrer physiquement pour étudier, travailler, réfléchir ensemble et coopérer.

Par ailleurs, les jeunes burkinabè de 11 à 19 ans qui étudieront au Collège Saint-Viateur, confrontés aux menaces du djihadisme, seront dans un contexte social marqué par la peur de l'autre, ce qui impliquerait un climat de suspicion et de repli sur soi. Ayant accès à l'Internet et aux réseaux sociaux, ils seront également influencés positivement ou négativement par les informations qui circulent sur les cultures et les religions différentes des leurs. Ils auront besoin de se former, de rencontrer en toute sécurité d'autres jeunes, d'évoluer dans un cadre épanouissant.

Ainsi, ces communautés éducatives seront tant pour les jeunes du Québec que pour les jeunes du Burkina Faso non seulement des lieux de rencontre, d'échanges vrais en toute confiance, un cadre sécuritaire et de circulation d'informations vérifiées ou vérifiables, mais aussi d'apprentissage de dialogue sincère et de vie harmonieuse. Alors, importe-t-il vraiment de les préparer au dialogue interreligieux ?

### **11.2.1. Préparés au dialogue interreligieux**

Les jeunes formés dans ces écoles catholiques auront l'avantage d'avoir la conscience d'être des membres à part entière du Règne de Dieu, des personnes qui communient déjà dans la réalité du mystère du salut, malgré leurs différences religieuses irréductibles. En s'acceptant ainsi, ils s'enrichiront mutuellement grâce à leur interaction et au partage de leurs expériences divines. Car le dialogue interreligieux est théologiquement fondé sur le fait que les membres des traditions religieuses sont des collaborateurs de Dieu dans la construction du Royaume dans l'histoire, des co-bâtisseurs cheminant ensemble vers la plénitude eschatologique du Règne (Dupuis, 1997, p. 525).

Ils auront acquis aussi l'esprit du dialogue interreligieux, car ayant acquis une connaissance profonde de leur foi personnelle et développé le sens de l'engagement et l'esprit d'ouverture sincères, afin d'éviter de tomber dans le syncrétisme ou l'éclectisme, et d'avoir la disposition à partager l'expérience spirituelle de l'autre pour mieux le comprendre. Cette compréhension réciproque résulte d'une part d'une connaissance mutuelle empreinte de charité, de respect mutuel, du désir de promouvoir ensemble les valeurs communes et de dépasser les différences irrémédiables. D'autre part, elle découle de la volonté d'éliminer les éléments contraires au salut de l'humanité dans ses pratiques religieuses personnelles. La purification intérieure de sa religion passe par une prise de conscience du fait que le dialogue interreligieux comprenne trois partenaires : Dieu et les interlocuteurs, les personnes qui dialoguent, l'autre et moi. C'est Dieu qui a pris l'initiative de convier l'autre et moi au dialogue comme une rencontre fraternelle où se déroulent des discussions sur les valeurs comme la paix, la justice, la dignité humaine et sur l'avenir de l'humain authentique.

Cette composition ternaire du dialogue, inspirée de la communauté des trois Personnes de la Trinité, permet de sortir de la relation binaire entre le *je* et le *tu*, assez souvent conflictuelle, pour tendre vers une relation à trois, moi-toi-lui, plus *communienne* dans laquelle circule l'amour qui permet d'accueillir et de respecter la singularité et la particularité de l'altérité de chaque partenaire. Poussée plus loin, cette logique nous permet de comprendre qu'en chaque partenaire du dialogue se rencontrent un moi, une communauté d'appartenance et l'Ultime, son Dieu ou son Transcendant; en chaque protagoniste du dialogue interreligieux, il y a un moi, un alter ego et le visage de Dieu. Il importe d'en tenir compte afin que la démarche dialogique soit vraiment fructueuse. Pour le partenaire chrétien, « l'homme est à l'image de Dieu » et dans chaque dialogue interreligieux la relation au Dieu vivant et véritable est impliquée, d'où l'importance de la prière afin que le dialogue devienne une rencontre et pas seulement un échange (Ries, 2005, p. 198) ; d'où la nécessité de l'hospitalité également pour que l'on puisse s'accueillir comme des êtres partageant la même humanité, la même dignité et la même vocation à la communion humaine et divine (Kam S. M., 2011).

D'un point de vue chrétien, la dimension spirituelle est d'autant plus nécessaire au dialogue que sa source, son modèle et sa fin se trouvent dans la Sainte Trinité dont il manifeste et actualise la mission du Logos éternel et l'Esprit Saint à travers paroles et actions constructives pour le bien de l'humanité. Voilà pourquoi la finalité du dialogue interreligieux réside dans la conversion profonde des partenaires, non pas au sens de changement de tradition ou de confession religieuse, mais au sens de *metanoïa*, transformation du cœur, du regard et de la pensée pour une meilleure relation à Dieu et à l'altérité. Cette conversion des chrétiens et des adeptes des autres traditions religieuses est en fait la réponse que tous les croyants donnent à l'appel de Dieu qui les invite à poursuivre ensemble la construction de son Royaume. Outre la conversion personnelle, qui est le plus beau fruit recherché par les partenaires inscrits dans la démarche du dialogue interreligieux, il y a aussi l'enrichissement mutuel, une meilleure connaissance de sa tradition religieuse, une purification à l'intérieur de chaque religion ou confession religieuse sous l'action de l'Esprit.

Ces fruits mûris peuvent nourrir les croyants de telle sorte qu'ils sachent relever les défis majeurs se dressant sur la voie du dialogue. Parmi ces défis, soulignons : le rejet de la différence



par peur de l'autre et l'agressivité, l'intégrisme, la velléité d'assimilation de la minorité et la fermeture à la conversion, sans oublier la diabolisation systématique des Religions traditionnelles africaines (RTA). À tout cela s'ajoute le défi du dialogue œcuménique vu le grand nombre des confessions chrétiennes de type évangélique, de même que celui de la poursuite des dialogues bilatéraux comme le dialogue judéo-chrétien, le dialogue islamo-chrétien alors que certains islamistes sèment la terreur en Afrique et dans le Moyen-Orient.

En somme, le dialogue interreligieux est en soi un défi à relever. Les membres de la communauté éducative, dont les jeunes, auront appris comment le surmonter et promouvoir les valeurs, les attitudes et les compétences qu'il véhicule. D'autre part, ayant assimilé son esprit, ils prendront l'engagement de le transmettre comme un don divin qui oriente leur existence et qui mérite d'être préservé comme un bien patrimonial qu'il faut léguer à la prochaine génération. Alors, le dialogue interreligieux cessera d'être considéré par certains comme un stratagème pour christianiser les autres. En revanche, il sera perçu vraiment comme une forme d'évangélisation qui respecte la dignité de la personne humaine, qui concourt à l'édification de l'humain authentique.

### **11.2.2. Des artisans de la communion dans la différence**

Le monde actuel, particulièrement celui de la jeunesse, accorde plus de crédit aux témoins qu'aux théoriciens. Afin d'opérer les changements de mentalité et de conscience dans la société comme dans les traditions culturelles, religieuses ou spirituelles, il importe de compter sur l'engagement sérieux des acteurs et actrices acquis à la cause et animés par l'idéal de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux.

Les jeunes qui auront fréquenté ces communautés éducatives, pendant au moins trois années consécutives, seront suffisamment pétris de l'esprit du pluralisme religieux. Ils deviendront par leurs engagements et par leurs comportements dans leur milieu de vie des artisans de la communion dans la différence. À ce titre, ils feront la promotion des valeurs reconnues en régime de pluralisme religieux et, par leur façon de vivre ensemble, ils inspireront les autres jeunes à cultiver cet esprit.

À leur tour, ceux et celles qui les auront fréquentés transmettront ce mode d'être et de vivre en contexte de pluralisme religieux jusqu'aux extrémités de la planète. C'est de l'ordre du possible puisque, grâce à l'Internet, il suffit de quelques secondes aujourd'hui pour qu'une idée ou un témoignage puisse faire le tour du monde. Sans doute leurs témoignages toucheront-ils des êtres humains partout et en peu de temps.

Ainsi, l'idéal d'un monde où tous les humains qui confessent une foi ou non puissent vivre ensemble en frères et sœurs, voire vivre en communion tout en transcendant leurs différences irréductibles, pourrait ostensiblement ou mine de rien s'étendre plus vite qu'on ne l'imagine. Bien entendu, cela ne saurait se réaliser sans l'action discrète de l'Esprit qui souffle où il veut, qui agit dans les cœurs comme il l'entend et qui conduit toute personne humaine à son accomplissement total en l'introduisant mystérieusement dans la communion avec Dieu, le Créateur et Père de tous.

### **11.3. Une animation pastorale transformatrice**

Le service de la pastorale est essentiel à l'évangélisation nouvelle, à l'animation de la vie religieuse et spirituelle au sein de la communauté éducative. Pour favoriser l'éducation au pluralisme religieux comme une manière nouvelle d'évangéliser, sa structure et son projet pastoral seront adaptés en conséquence. Son adaptation lui permettra d'être intégratif. Ainsi, la personne responsable de ce service aura fait montre de crédibilité et de compétences en dialogue interreligieux et en œcuménisme; dans la mesure du possible, elle aura une collaboration avec des personnes compétentes et crédibles, bénévoles ou salariées, des autres confessions ou traditions religieuses afin d'accompagner tous les jeunes le désirant dans leur cheminement de foi. Cela lui permettra, grâce à des acteurs et actrices renouvelés, de centrer la mission évangélisatrice sur l'humain authentique, d'intégrer le pluralisme religieux dans le contenu de son programme catéchétique, d'avoir une préoccupation particulière pour l'unité du genre humain, de penser les célébrations de la foi selon l'esprit de l'éducation au pluralisme religieux, de promouvoir les valeurs communes retenues et les initiatives pastorales intégratives identifiées comme telles.

### **11.3.1. Acteurs et actrices renouvelés de l'évangélisation nouvelle**

Dans cette communauté éducative portant les empreintes du pluralisme religieux, l'évangélisation s'entend comme la contribution synergique des croyants à la réalisation pleine et entière de la jeunesse, ou encore à l'édification de l'humain authentique en chacun des jeunes dans le respect de ses différences culturelles et religieuses.

Cette conception de l'évangélisation ne renie pas la nécessité d'annoncer Jésus Christ et son évangile de façon explicite, mais elle mise sur la praxis du dialogue interreligieux qui en constitue déjà une forme promue. Alors, l'évangélisation envisagée s'inscrit dans la ligne de la définition selon laquelle elle : « consiste essentiellement à rendre témoignage au Christ dans la puissance de l'Esprit par la vie, puis par la parole, dans un esprit d'ouverture aux autres, de respect et de dialogue avec eux, en s'en tenant aux valeurs de l'Évangile » (AM, n° 163). Dans cette perspective, les acteurs auront changé de mentalité pour adopter cette nouvelle manière d'évangéliser qui comprend forcément l'adoption de nouvelles attitudes et valeurs, telles que : l'écoute, la disponibilité, la proximité, l'amour, la foi, l'espérance et le témoignage d'une vie cohérente. En d'autres termes, l'évangéliste renouvelé est celui qui agit et qui prie selon sa foi avec joie et audace, donc qui évangélise avec Esprit (EG, n°s 260-261).

Ce renouvellement individuel entrainera la transformation de la communauté éducative en une micro-société où se construit la civilisation de l'amour. Alors, les éducateurs, les éducatrices, les enseignants et enseignantes, ainsi que les jeunes seront prêts pour collaborer pleinement à l'instauration d'une nouvelle ère dans leur école comme dans leurs communautés religieuses d'appartenance.

### **11.3.2. Une mission d'évangélisation centrée sur l'humain authentique**

L'éducation consiste à faire passer d'une étape à une autre, ou de l'état d'apprenant à celui d'éduqué. Elle renferme donc une dynamique de passage ou d'exode qui fait de l'apprenant une personne en marche vers sa réalisation plénière, une plénitude que les chrétiens situent en Jésus-Christ. Saint Paul disait à ce propos : « Si quelqu'un est en Christ, il devient une nouvelle

créature » (2 Co 5,17). En le paraphrasant on obtient joliment : si quelqu'un est éduqué, dans l'amour débordant de Dieu, il devient un humain renouvelé.

Ce renouvellement l'habilite à lier des relations humaines de type fraternel en humanité et en Dieu, car d'un regard neuf et positif il voit en l'autre non pas un étranger hostile ou un impie, mais un semblable et, mieux, le visage de Dieu qu'il aime et adore. Grâce à cette transformation intérieure, il est capable d'hospitalité dans le respect et la confiance réciproques. Cette ouverture à la différence permet l'enrichissement mutuel grâce aux échanges de dons qu'elle permet. Et, l'acceptation des dons ouvre à la communion dans la convivialité. Tout cela constitue le gage d'une paix durable, bien commun indispensable au développement tant personnel que communautaire. Aussi est-il nécessaire qu'il y ait une synergie de toutes les forces vives disponibles pour contribuer à l'éducation des jeunes en vue de la transformation de leurs consciences et mentalités.

L'un des avantages est que les bienfaits de ce renouvellement s'étendront au-delà des limites du clan, du groupe religieux jusqu'à la société, et ce, pour le bien de tous. En effet, si l'on veut que le vivier sociétal serve de cadre d'épanouissement à l'être humain, sa transformation est nécessaire. Celle-ci n'est possible que par la conversion profonde (*metanoïa*) des adultes qui la composent. Car, si le cœur est pur, le regard le sera aussi. En conséquence, les relations interpersonnelles seront saines entre les membres de la micro-société vivant ensemble. À l'instar du Règne de Dieu, la communauté éducative évoluera sans heurts ni troubles dans un esprit de communion fraternelle.

En un mot, l'humain renouvelé va de pair avec la société renouvelée. Ils s'influencent réciproquement. Cependant, le fonctionnement de celle-ci dépend de l'action et du comportement de celui-là. Donc, il faut tout faire avec amour pour conduire l'être humain à son renouvellement total, grâce à une évangélisation axée sur l'éducation des jeunes au pluralisme religieux.

### 11.3.3. La prise en compte du pluralisme religieux dans la catéchèse à l'école

Le catéchuménat est un des pôles clés du service de la pastorale. Les membres de la communauté éducative qui ont pu rencontrer Jésus Christ et goûter à la fraîcheur de son évangile auront disposé des heures de catéchèse en dehors de celles prévues pour les cours. Dans ce climat d'éducation au pluralisme religieux, ils auront pris en compte les réalités nouvelles suscitées par le regard positif adopté sur les autres traditions ou confessions religieuses. Comme l'a recommandé *Nostra Aetate*, les éléments positifs, les rayons de vérité et les valeurs communes discernés auront acquis leur place dans la catéchèse.

Par rapport aux religions traditionnelles africaines, Paul VI, dans son message à l'Afrique en 1967, avait souligné notamment les valeurs suivantes : le sens de Dieu, cause première et dernière de toutes choses; le respect profond de la dignité humaine; le sens poussé de la famille et du lien avec les ancêtres; la vie communautaire, prolongement de la famille. Benoît XVI, dans *Africae Munus*, a justement appelé à considérer ces valeurs africaines assumées par l'Évangile, dans l'éducation catholique (AM, n° 134).

Le dialogue interreligieux aussi a toute sa place dans la catéchèse et en parler dans le cadre catéchétique est une bonne manière de préparer les catéchumènes et les néophytes à avoir un regard positif sur eux-mêmes et sur les autres (Catéchisme de l'Église catholique, 1992). Au cas où une hésitation persisterait, il y a lieu de rappeler que selon l'Église catholique : « La conviction que la raison humaine a la capacité de connaître Dieu constitue le point de départ du dialogue de l'Église avec les autres religions, les incroyants, les philosophes et les athées » (Catéchisme de l'Église catholique, n° 39).

Le dialogue œcuménique ou l'œcuménisme a aussi sa place dans la catéchèse, car le concile Vatican II, dans le document *Unitatis redintegratio*, a exprimé clairement le désir de l'Église de retrouver l'unité de tous les chrétiens comme un don du Christ et un appel du Saint-Esprit (UR, n° 1). À cette fin, l'Église en ses membres et sa structure accepte la nécessité de se renouveler constamment (UR, n° 6), de se convertir sans cesse en vue de vivre plus en adéquation avec l'Évangile (UR, n° 7), d'avoir des temps de prière commune ou de

l'œcuménisme spirituel qu'elle considère comme l'âme du dialogue œcuménique (UR, n<sup>os</sup> 2; 8; 15), d'acquérir une connaissance réciproque fraternelle (UR, n<sup>o</sup> 9), d'assurer la formation œcuménique des chrétiens (UR, n<sup>o</sup> 10), de favoriser le dialogue entre les théologiens et les rencontres entre les fidèles des différentes Églises et communautés chrétiennes (UR, n<sup>os</sup> 4; 9; 11), et de développer la collaboration œcuménique dans divers domaines pour contribuer à l'épanouissement de l'humain authentique (UR, n<sup>o</sup> 12).

Le contenu de la catéchèse ne saurait donc laisser en marge cette dimension fondamentale de la vie chrétienne, l'unité dans la diversité (Catéchisme de l'Église catholique, 1992, n<sup>os</sup> 820-822). De plus, la considération du dialogue œcuménique mènerait même à une pastorale commune facilitant la valorisation des éléments communs au niveau de la foi et le respect des différences irrémédiables (*Ibid.*, n<sup>o</sup> 1636). Cet engagement des chrétiens de diverses communautés dans la réalisation de l'œuvre éducative servirait de témoignage qui illustre bien la collaboration œcuménique dans la vie courante pour un bien plus grand que soi.

#### **11.3.4. La préoccupation de l'unité du genre humain**

La pastorale intégrative promue aura favorisé non seulement la communion dans la différence, mais aussi l'unité du genre humain (GS, n<sup>o</sup> 1). En 1988, le document *L'Église face au racisme : pour une société plus fraternelle*, dans son n<sup>o</sup> 22, a rappelé que l'Église universelle a : « la vocation sublime de réaliser, d'abord en elle-même, l'unité du genre humain au-delà des clivages ethniques, culturels, nationaux, sociaux et autres, pour signifier précisément la caducité de ces mêmes clivages, abolis par la Croix du Christ » (Commission pontificale "Justice et Paix", 1988). Convaincu de cette nécessité, Jean-Paul II avançait ceci : « en répondant à sa vocation d'être dans le monde le peuple sauvé et réconcilié, l'Église contribue à promouvoir une coexistence fraternelle entre les peuples, puisqu'elle transcende les distinctions de race et de nationalité » (EA, n<sup>o</sup> 137).

C'est une vocation de toute l'Église que partage chacun de ses membres où qu'il soit. Au Québec comme au Burkina Faso, les communautés éducatives catholiques qui sont des lieux privilégiés où se réalise la synthèse entre la culture et la foi ont la responsabilité de contribuer à l'unité du genre humain, à la coexistence fraternelle par l'éducation des jeunes à la communion

dans la différence, à l'unité dans la diversité. Le service de la pastorale aura contribué à cette éducation par des activités tant socioculturelles que religieuses adaptées à son milieu. Un soin particulier y sera porté pour que les caractéristiques des traditions religieuses et culturelles soient préservées et respectées tout en mettant l'accent sur les éléments communs qui permettent le vivre ensemble pacifique et l'unité du genre humain.

### **11.3.5. Des célébrations de la foi selon l'esprit de l'éducation au pluralisme religieux**

Dans le respect des autres traditions religieuses ou spirituelles, les célébrations liturgiques, purifiées de tout élan prosélyte, seront offertes aux chrétiens catholiques afin qu'ils puissent célébrer leur foi et l'approfondir. En outre, des célébrations œcuméniques et des temps de partage interreligieux de la Parole de Dieu, des moments de prière œcuménique et interreligieuse et des célébrations trans-religieuses pourront être vécus avec les membres de la communauté éducative afin d'alimenter l'esprit de communion dans la différence, sans oublier les ressourcements spirituels faits de silence et de réflexion sur soi, sur autrui, sur le monde comme sur sa relation personnelle à Dieu.

Les jeunes ne manifestent plus beaucoup d'intérêt pour tout ce qui est religieux ou spirituel pour des motifs socio-culturels très connus aujourd'hui. Faut-il pour autant cesser de leur proposer des activités religieuses et spirituelles dans une école catholique ? Ils sont plutôt réceptifs aux activités de groupe comme les grands rassemblements de la jeunesse chrétienne, les grandes rencontres interreligieuses, les soirées d'animation spirituelle faites de chants, de prières et de louanges, les chemins de croix en pleine nature, les pèlerinages, etc. Point n'est besoin de les priver de ces moments privilégiés de communion fraternelle et de rencontre personnelle avec Dieu.

Dans la même veine, une attention spéciale sera accordée à l'animation des mouvements et groupes religieux qui existent au sein de la communauté éducative. Là où ils n'en existent pas encore, on gagnerait à faire en sorte qu'ils y soient implantés. Car ils constituent le cadre où les jeunes expriment librement leur foi, l'approfondissent et la célèbrent. Le service de la pastorale s'assurera de la formation à l'esprit de l'établissement, de la qualité des compétences et de

l'*idonéité* (aptitudes éprouvées ou qualités requises) des personnes ressources qui les accompagnent afin de parer au prosélytisme.

### **11.3.6. La promotion des valeurs communes**

Une pastorale intégrative fonctionne selon la logique de repérage et de valorisation des valeurs, de résonance évangélique et d'appropriation intelligente. Dans la communauté éducative composée d'une pluralité de membres de différentes appartenances religieuses et culturelles, il circule une diversité de valeurs les unes plus importantes que les autres, ainsi que des contre-valeurs qui obtiennent parfois l'assentiment de beaucoup de jeunes plus facilement que les valeurs elles-mêmes. Le service de la pastorale aura su les repérer et isoler les deux catégories, puis retenir les valeurs qui parlent davantage à tous ou à la majorité. Il fera cet exercice tout en étant à l'écoute des besoins et des préoccupations majeures des membres de la communauté éducative et des jeunes en particulier. Ce travail de repérage étant effectué, il lui restera à promouvoir les valeurs retenues en y impliquant les jeunes.

Une fois cet exercice réalisé, le service de la pastorale s'évertuera à trouver leur résonance dans l'Évangile. Aujourd'hui, les jeunes sont très sensibles aux questions touchant à l'écologie, à la justice, à la paix, à la solidarité, à la fraternité, à l'amour, à la dignité de la personne humaine en général et à la liberté d'expression en particulier. À leur âge, ces valeurs ont plus d'importance pour eux d'autant plus qu'ils sont en pleine adolescence ou qu'ils en sortent à peine. Voilà pourquoi elles pourraient facilement occuper une grande place dans la hiérarchie de celles retenues par le service de pastorale. Dans ce contexte, la résonance évangélique consiste en ce que les valeurs promues s'enracinent non seulement dans l'Évangile, mais aussi qu'elles soient mises en application dans la vie de la communauté éducative. Ainsi, si l'on parle de justice en théorie, les jeunes doivent voir son application dans la vie courante à travers les décisions administratives, disciplinaires et pastorales; si l'on parle de la protection de l'environnement ou du respect de l'eau, ils s'attendent à ce qu'il existe des mesures d'accompagnement ou des exemples concrets allant dans ce sens. De même si l'on parle de solidarité, une journée consacrée à un projet ou toute initiative qui s'inscrivent dans cette dynamique est plus que bienvenue. En un mot, il s'agit d'éviter que les valeurs n'aient pas



d'échos dans la réalité quotidienne. Aussi est-il nécessaire que le collège dans son fonctionnement, son administration, sa pédagogie et toute sa vie soit animé de l'esprit évangélique qui sous-tend l'éducation au pluralisme religieux.

L'appropriation intelligente s'entend comme le fait que les jeunes aient librement fait le passage de l'assimilation des valeurs reçues à leur adoption dans leur façon d'être ou de vivre. Ce passage effectue en eux une transformation profonde entraînant le renouvellement de l'ensemble de leur existence et de leur expérience humaine. La personne qui a ainsi été renouvelée change de regard sur le réel, sur l'humanité. Elle devient une nouvelle créature. Or, il est particulièrement du ressort de l'animation pastorale que de faire naître des êtres nouveaux, donc de conduire les jeunes à cette nouvelle naissance en Jésus Christ et en humanité. Par conséquent, il lui revient d'envisager les dispositions adéquates afin de favoriser cette conversion profonde en chacun des membres de la communauté éducative dans le respect de la dignité de tous. Dans ce domaine, il y a de la place pour la créativité qui ressuscite. Effectivement : « quand un établissement, installé dans la routine et le seul souci de son fonctionnement, se met à faire preuve d'audace pédagogique et pastorale, il se passe quelque chose de la résurrection » (Fossion, 2010, p. 180).

### **11.3.7. Des initiatives pastorales intégratives**

Dans une perspective d'éducation au pluralisme religieux, les initiatives pastorales ne sauraient tenir compte exclusivement que des chrétiens catholiques; elles doivent considérer également les croyants des autres traditions ou confessions religieuses. Point n'est besoin de fournir des exemples précis de disposition à prendre; il s'agit d'être créatif, mais d'une créativité qui mène à la résurrection. À notre avis, les initiatives devront satisfaire aux quatre critères suivants : crédibilité, applicabilité, intelligibilité et *humanité*.

La crédibilité renvoie carrément à l'honnêteté de l'initiative, ce qui permet de l'apprécier non comme un moyen détourné pour atteindre un but prosélyte; la vérité de son intention doit être claire pour tout le monde. Quant à l'applicabilité, elle appelle à une mise en pratique sans trop de difficulté tant dans la vie de la communauté éducative que dans l'expérience personnelle de chacun de ses membres. L'intelligibilité, pour sa part, désigne le fait que l'initiative soit

accessible à l'entendement, facile à comprendre, qu'elle laisse libre la personne et qu'elle l'appelle à l'usage rationnel de sa liberté. Car en éducation, toute action éducative doit être libératrice ou doit potentiellement mener à la libération de la personne. Enfin, l'*humanité* désigne la capacité de l'initiative à contribuer au respect de la dignité de chaque personne, quelle que soit son appartenance ethnique, culturelle, sociale, religieuse, spirituelle ou idéologique, car sachant que l'on ne naît pas homme ou femme, mais qu'on le devient; donc ce qui permet à l'action pastorale envisagée de participer à la réalisation de l'humain authentique.

Ainsi, les animateurs et animatrices de pastorale auront pris le soin de leur offrir des programmes adaptés à leur centre d'intérêt. Si tous n'y participent pas activement, certains en tireront profit afin de vivre en harmonie avec les autres et de se préparer à construire une société selon la perspective de la civilisation de l'amour, à transformer de l'intérieur leurs confessions ou traditions religieuses grâce aux valeurs culturelles, religieuses et spirituelles qu'ils auront assimilées pendant le temps de leur éducation dans ces écoles catholiques. Ce faisant, la pastorale aura fait d'une pierre deux coups : « d'une part, elle contribue de la même manière que d'autres activités, d'inspirations diverses, à développer des valeurs d'humanité, d'autre part, elle rend possible la découverte à travers celles-ci, des valeurs religieuses qui leur donnent encore un autre sens » (Fossion, 2010, p. 180).

## Conclusion

Après avoir constaté la prise en compte de la diversité religieuse dans le projet éducatif des écoles catholiques nous intéressant, nous avons fait le pari de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux comme gage d'un vivre ensemble pacifique et comme façon nouvelle d'évangéliser dans un contexte marqué par le pluralisme religieux et culturel. En appliquant cette approche éducative, les écoles peuvent s'attendre à des effets tant au niveau personnel que communautaire.

Sur le plan personnel, chaque actrice ou acteur intervenant dans l'action éducative et chaque jeune bénéficiant de cette éducation auront une plus grande conscience de leur valeur comme des êtres humains uniques; ils apprécieront le fait qu'ils soient différents, mais complémentaires dans leurs relations interpersonnelles. Cette *conscience d'être* leur permettra de se développer comme sujets libres, autonomes et responsables. En lien avec leur autonomie, ils se comprendront comme des êtres interdépendants, de cette interdépendance qui tire de l'isolement en inscrivant chaque personne dans une interrelation alimentée par une communauté d'appartenance qu'elle soit humaine (société), culturelle (groupe ethnique ou idéologique), religieuse (religion) ou spirituelle (courant connu ou inconnu).

En interagissant avec des personnes différentes de par leur tradition religieuse, culturelle ou spirituelle, ils découvriront leur richesse et leur pauvreté, une découverte qui suscitera en eux le désir de mieux connaître leur propre tradition comme celle des autres et d'élargir leur horizon. Subséquemment, l'ignorance ou l'analphabétisme religieux se dissipera de leur esprit. Alors, ils seront disposés à une coexistence pacifique qui pourrait déboucher sur une communion dans la différence. Ainsi, ils seront préparés à bâtir un monde nouveau à l'image du Règne de Dieu.

Au niveau communautaire, l'éducation chrétienne au pluralisme religieux aura comme effets visibles d'abord la création d'une communauté éducative au sein de l'école. Plus qu'un carrefour où l'on se croise de façon anonyme ou très rapidement, ce cadre leur servira de communauté d'appartenance comme une famille qui tient son existence de l'interrelation et de l'interaction de ses membres dans le respect de leurs différences. Par l'interrelation, les jeunes comme les personnes intervenant dans leur éducation sauront briser les barrières sociales et

culturelles, religieuses et spirituelles afin de pouvoir accueillir l'autre à la fois semblable et différent. Par leur interaction, ils sauront faire de leur communauté éducative un lieu de rencontres sociales et interreligieuses, un terreau fertile favorable à l'émancipation des citoyens et citoyennes intègres pour la société et en même temps des co-bâisseurs du Règne de Dieu. Ils sauront également initier des projets pour promouvoir la justice, la paix, la réconciliation, la protection de l'écologie, la dignité humaine et les autres causes qu'ils auront discernées ensemble, ou bien prendre des initiatives en solidarité avec les plus démunis, selon l'esprit du dialogue interreligieux.

Ensuite, cette communauté éducative offrira ainsi un environnement propice à l'expérimentation de la convivialité, un espace d'expression et de débats, un laboratoire où l'on apprend ensemble la gestion des différences et des tensions pour prévenir les crises ou les conflits. Haut lieu du savoir, elle formera le sens critique des jeunes, aiguïsera leur appétit pour la recherche et la découverte des richesses intellectuelles et culturelles de chacune des traditions religieuses. Elle développera ainsi en eux, mieux que la tolérance, la compréhension mutuelle, gage de relations épurées d'hostilité.

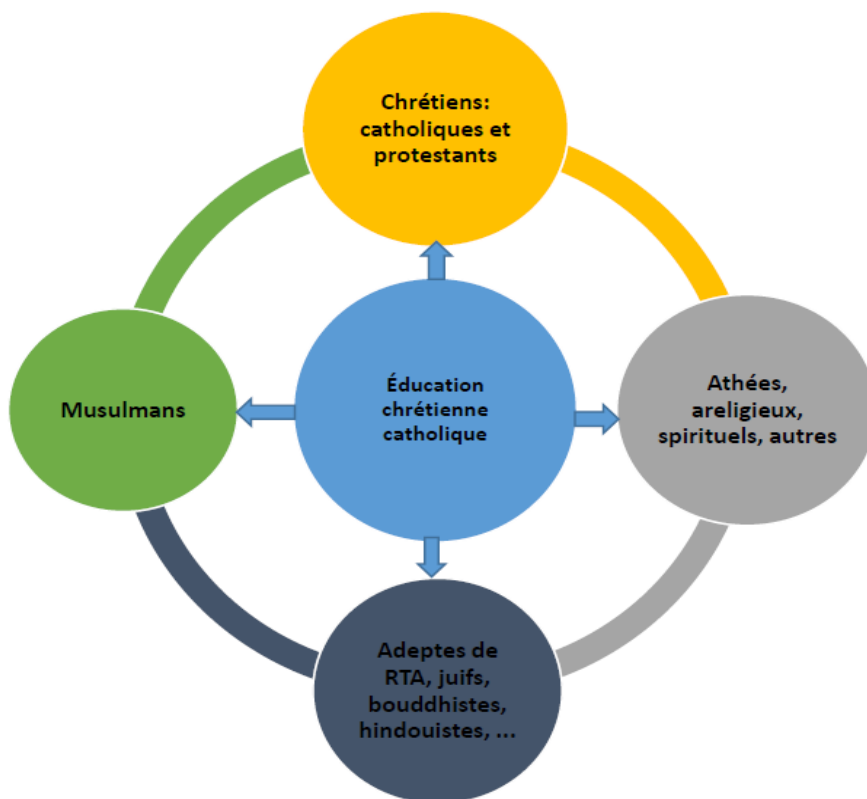
Enfin, retenons que, grâce à la transformation intérieure de ses membres, la communauté éducative se changera en un cadre favorisant les relations interreligieuses entre les jeunes en les habituant à écouter d'autres sons de cloche sur Dieu et en leur apprenant à renoncer à toute velléité hégémonique, à tout langage d'exclusion en matière de religion et à témoigner de leur foi dans une logique d'échanges respectueux et de partage d'expériences spirituelles. Ainsi, cette communauté éducative favorisera l'éclosion, l'approfondissement et la célébration communautaire de la foi chrétienne dans le respect de celle des membres des traditions religieuses non chrétiennes. En outre, elle permettra aussi à ceux-là d'approfondir et de célébrer la leur dans le respect de celle des chrétiens.

## Conclusion générale

Au départ de cette aventure se situe un intérêt particulier, celui d'étudier comment le fait de la diversité religieuse est pris en compte dans l'éducation chrétienne des jeunes fréquentant les collèges Bourget de Rigaud et Saint-Viateur de Ouagadougou. Cet intérêt nous a amené à réaliser une enquête auprès des directeurs et responsables du service de pastorale de ces deux établissements secondaires afin d'écouter ce qu'ils ont à dire de leur pratique éducative, de la mission évangélisatrice, de la conception théologique qui sous-tend leurs actions éducatives et pastorales.

Leurs dires et les données recueillies à partir d'une observation participante ont confirmé une de nos premières intuitions : l'existence de la diversité religieuse et culturelle dans ces deux écoles. Même si elle existe de façon plus importante au Collège Saint-Viateur et de manière moins prononcée au Collège Bourget, le constat est là : les jeunes appartiennent non seulement à la tradition catholique, mais aussi aux différentes dénominations chrétiennes, à l'islam, au judaïsme, au bouddhisme, à l'hindouisme, aux religions traditionnelles africaines et tant d'autres. De plus, beaucoup d'entre eux se disent athées ou agnostiques et un bon nombre se déclare areligieux. Dans ce contexte, on peut dire que l'éducation chrétienne attire non seulement des jeunes catholiques, mais aussi ceux de diverses appartenances religieuses ou culturelles. Elle est d'abord une offre catholique aux jeunes de tous les horizons, comme le montre la figure ci-après.

Figure 5. Représentation de la diversité religieuse en contexte d'éducation catholique



Devant le constat de cette diversité, la direction de chacune de ces écoles a consciemment pris des options visant à accommoder tous les jeunes. Parmi lesquelles, nous avons noté la suppression de l'enseignement religieux ou cours de religion catholique dans le curriculum des classes; ceci a été remplacé soit par le programme Éthique et culture religieuse ou par le cours d'éducation civique ou par l'instruction civique morale et religieuse.

Malgré une apparente ouverture, nous avons relevé aussi le fait que l'animation pastorale se destine principalement aux membres catholiques de la communauté éducative. En dépit des enseignements et des efforts consentis au niveau du service de la pastorale, nous avons également entendu un cri de détresse, celui de la désolation de la plupart des acteurs et actrices face à l'ignorance religieuse des jeunes et à leur manque de préparation pour y remédier.

Par ailleurs, la considération de la diversité religieuse dans ces collèges signifie que le pluralisme religieux y est reconnu et accepté. Or, l'école catholique constitue le lieu privilégié

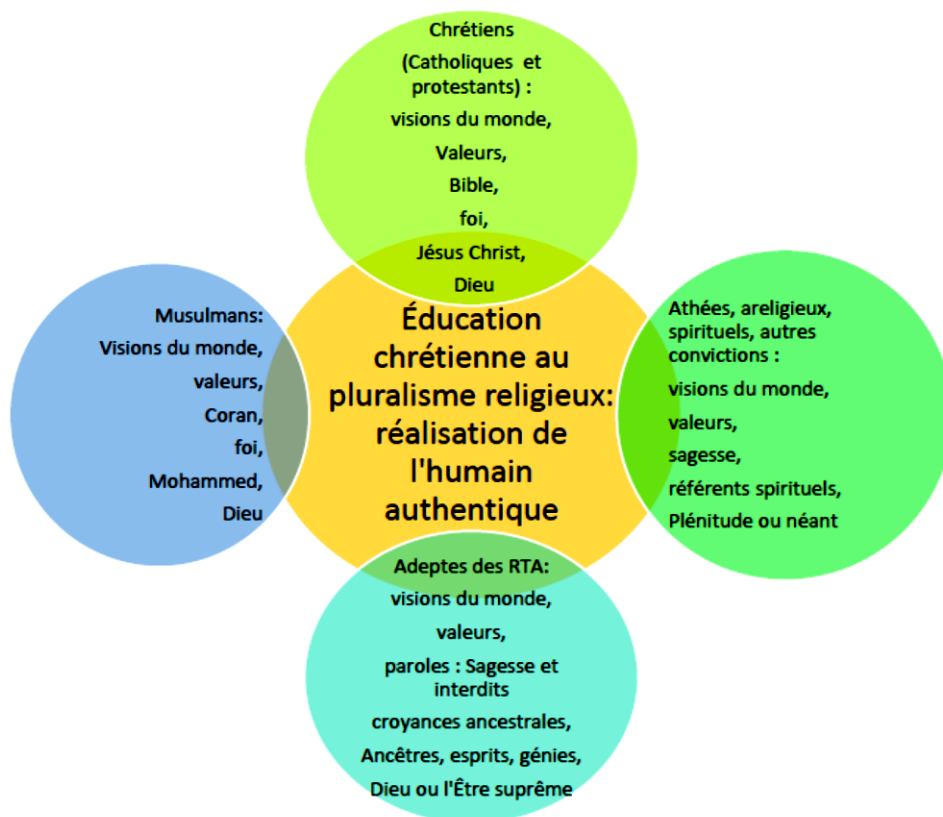
où l'Église accomplit sa mission évangélisatrice auprès des jeunes, chrétiens et non. Dès lors, il va sans dire qu'un certain nombre d'enjeux théologiques sont à considérer. Nous avons relevé entre autres : le pluralisme religieux comme tel, le dialogue interreligieux, la contribution de l'école catholique à la mission évangélisatrice et le respect de la dignité de la personne humaine. En nous basant sur les travaux de théologiens, de sociologues et d'historiens des religions, sur des publications en sciences de l'éducation, ainsi que sur les documents officiels du magistère de l'Église, nous avons cherché des réponses aux questions posées par ces enjeux. *In fine*, nous devons répondre à une question toute particulière : comment éduquer chrétiennement les jeunes de différentes appartenances religieuses et comment les évangéliser en les éduquant sans porter atteinte à leur liberté religieuse ?

Afin d'y répondre, nous avons dû explorer un certain nombre de perspectives théologiques dont : le pluralisme inclusif, la théologie du dépassement des différences, l'œuvre éducative en communion dans la différence, l'éducation chrétienne au pluralisme religieux comme forme de nouvelle évangélisation, un projet de pastorale selon l'esprit de l'éducation au pluralisme religieux. Nous pensons que la réponse à la question posée doit découler d'une théologie du dépassement des différences, car toute la problématique nous paraît se situer à ce niveau bien précis. En vertu de notre humanité, des hommes et des femmes travaillent ensemble dans la même entreprise ou pour une même cause, des élèves fréquentent la même école, sans évoquer leurs différences culturelles, sexuelles, sociales et religieuses ou spirituelles. Celles-ci sont donc dépassables, quand elles ne peuvent être tout simplement supprimées pour que le vivre ensemble en harmonie et la collaboration soient possibles. En considérant qu'il y a des différences irréductibles au niveau religieux, nous avons préconisé leur dépassement afin de rendre possible la coopération des croyants des diverses traditions religieuses intervenant dans ces écoles en vue de l'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux.

Cette approche éducative entend valoriser la foi des acteurs et actrices comme celle des jeunes qu'ils doivent éduquer. Cependant, d'un point de vue épistémologique, elle refuse d'endosser les idées du relativisme, du pragmatisme, du syncrétisme, de l'éclectisme, de l'indifférentisme, du dogmatisme religieux, pas même du pluralisme pur et dur. Elle s'inscrit sans ambages dans la ligne du pluralisme inclusif. À ce titre, elle se veut une approche éducative

inclusive et interreligieuse dont le déploiement mène à la connaissance et à la reconnaissance de la foi de tous, de leurs traditions religieuses ou spirituelles, à leur valorisation, à la compréhension mutuelle, à la communion dans la différence, à l'acquisition des compétences en vue du dialogue interreligieux, à la promotion des valeurs communes, bref à un projet éducatif inclusif et à un projet de pastorale intégratif. Son implémentation pourrait se faire, comme nous l'avons proposé, selon un plan d'action négocié avec les membres du personnel intervenant au sein de la communauté éducative. De cette négociation dépend, à notre avis, la viabilité de l'éducation au pluralisme religieux comme une approche intégrant les valeurs communes à toutes les convictions et traditions ou confessions religieuses des acteurs et actrices intervenant dans l'œuvre éducative auprès des jeunes. Ainsi, comme le présente la figure ci-après, l'éducation chrétienne passerait d'une offre catholique à une proposition éducative interreligieuse selon l'esprit de coopération des dialogues interreligieux et œcuménique.

Figure 6. Représentation de l'éducation chrétienne au pluralisme religieux





En définitive, notre étude aura comporté trois parties distinctes, mais interreliées. La première a voulu répondre à la question de savoir comment la diversité religieuse est prise en compte dans l'éducation des jeunes aux Collèges Bourget de Rigaud et Saint-Viateur de Ouagadougou. La deuxième a contenu les enjeux théologiques de la considération du pluralisme religieux dans ces écoles catholiques. Enfin, la troisième s'est consacrée aux perspectives théologiques pouvant soutenir l'amélioration de l'éducation des jeunes au pluralisme religieux dans ces communautés éducatives catholiques. Sans aucune prétention, nous pouvons affirmer qu'elle a été menée suivant le titre annoncé, soit : *L'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique : enjeux et perspectives théologiques. Analyse praxéologique de la prise en compte de la diversité religieuse dans deux collèges catholiques: Saint-Viateur de Ouagadougou (Burkina Faso) et Bourget de Rigaud (Québec).*

### **Quelques convictions**

Cette étude a renforcé en nous quelques convictions, dont les trois suivantes. La première consiste en ceci : l'école catholique a l'obligation de donner une éducation chrétienne aux jeunes qui l'ont choisie. Elle doit le faire en l'adaptant aux contextes culturels, sociaux et religieux du milieu dans lequel elle est implantée et selon les exigences de l'Évangile. Manquer à ce devoir constitue un leurre grave ou encore une violation de la confiance des parents ou des jeunes qui ont opté pour l'éducation catholique (GE, n<sup>os</sup> 6-7).

Parlant d'adaptation, rappelons que les jeunes de 11 à 15 ans ont besoin de groupe ou de bande d'appartenance, d'espace sûr, de modèle et de guide éclairé; ils en profitent pour consolider les traits de leur personnalité, cheminer vers leur autonomie tout en construisant leur propre identité en dehors de l'autre qui est leur parent ou leur ami. C'est une période charnière au niveau de leur foi où ils adhèrent aux activités dynamiques et dynamisantes comme les grands rassemblements, les mouvements d'action catholique, les groupes religieux où ils peuvent s'exprimer et se dépenser. Mais c'est aussi la période où ils cherchent leur voie, ils sont hésitants, ils manquent de confiance en soi et ils résistent aux règlements et aux interdits. Ils sont alors sensibles aux gestes de bienveillance comme aux injustices. Par conséquent, c'est le moment pour eux de rencontrer des témoins, des personnes de confiance pour les éveiller aux vraies valeurs culturelles, sociales et religieuses.

Rappelons également que les jeunes de 16 à 18 ans en phase de quitter l'adolescence ont déjà une personnalité assez bien définie. Ils manifestent plus d'ouverture aux autres et à leurs besoins, ils ont plus d'intérêt pour l'engagement social et ils accordent beaucoup d'importance à l'amitié et à la fidélité dans leurs relations interpersonnelles. À cette étape de leur évolution, ils ont besoin de guides capables de les ouvrir aux réalités du monde. C'est le moment favorable de les initier à la coopération en vue de la concrétisation des projets pour le bien d'autrui. Au niveau de la foi, il importe qu'ils en découvrent ses différentes implications dans leur vie personnelle, qu'ils soient amenés à l'assumer comme engagement personnel et communautaire, qu'ils aient le souci de la transmettre à d'autres et de la célébrer. C'est par conséquent le moment de renforcer leur interaction avec d'autres croyants et de les intéresser à la collaboration interreligieuse en vue de promouvoir une valeur ou de défendre une cause commune.

En considérant ces deux tranches d'âge habituellement attribuées à l'adolescence, nous préconisons un cours de théologie des religions qui couvre tout le cursus scolaire allant du secondaire 1 au secondaire 5 ou du post-primaire 1 à la terminale. L'objectif est triple : il entend les conduire progressivement à l'acquisition tant des connaissances sur leurs traditions religieuses et celles des autres que des compétences en vue du dialogue interreligieux et des aptitudes pour vivre ensemble en harmonie dans la différence; il entend également conjurer l'analphabétisme religieux chez la grande majorité des jeunes. Aussi ce cours comporte-t-il une partie théorique et une pratique pour les permettre de bien assimiler les connaissances jusqu'à se laisser transformer de l'intérieur par les valeurs qu'ils auront bien intégrées dans leur vie.

La deuxième conviction consiste en ceci : les acteurs et actrices de l'éducation catholique ne doivent pas se soustraire à l'exigence de s'outiller sur le plan pédagogique, théologique et pastoral afin d'offrir aux jeunes la meilleure éducation chrétienne qui soit. Les jeunes n'ont pas beaucoup d'intérêt pour la chose spirituelle ou religieuse. C'est un constat. Mais rester sans rien faire pour susciter cet intérêt chez eux ou ne rien essayer pour les y intéresser est un manquement tant à l'une des missions de l'école qu'à la nouvelle évangélisation. En effet, il incombe à la communauté éducative de veiller à l'épanouissement spirituel des jeunes et la mission évangélisatrice veut que l'Évangile leur soit annoncé, qu'ils aient l'occasion de côtoyer des témoins de la foi, de l'amour et de l'espérance, de même que l'occasion de célébrer la vie en

lien avec leur foi. Cet impératif s'impose davantage aux éducateurs et éducatrices viatoriens qui existent justement pour « évangéliser Jésus-Christ », expression propre au Père Louis Querbes, fondateur de la Congrégation des Clercs de Saint-Viateur, qui veut dire annoncer Jésus Christ comme Bonne Nouvelle aux jeunes, susciter chez eux le désir de le rencontrer et d'adhérer à lui.

Cette annonce ou évangélisation n'a rien de commun avec le prosélytisme qui, rappelons-le, désigne un zèle ostensible qui pousse quelqu'un à rallier d'autres personnes à ses propres convictions religieuses (Olivier de la Brosse; Antonin-Marie Henry; Phillipe Rouillard, 1992, p. 623a). Car l'annonce de l'Évangile est un acte d'amour qui attend de la personne qui l'a écoutée une réponse d'amour, une libre adhésion à la personne de Jésus-Christ. Aussi l'avaient rappelé les Pères du concile Vatican II : « La liberté religieuse consiste en ce que tous les hommes doivent être soustraits à toute contrainte de la part soit des individus, soit des groupes sociaux et de quelque pouvoir humain que ce soit, de telle sorte qu'en matière religieuse nul ne soit forcé d'agir contre sa conscience, ni empêché d'agir, dans de justes limites » (DH, n° 2). Le prosélytisme a quelque chose de contraire à la liberté religieuse du fait que le « zèle indiscret » incite à rechercher le ralliement ou la conversion de l'autre. Or, pour gagner l'autre ou l'amener à changer de conviction, les menaces comme celles de l'Enfer, la séduction ou la supercherie peuvent être utilisées. Cela sous-entend une contrainte et une volonté de mal éclairer la conscience de l'autre pour le gagner à sa cause. Pourtant, « le droit à la liberté religieuse est co-natif au droit à la liberté de conscience, au sens de droit d'agir en suivant les impératifs de la conscience. Il s'agit, pour ces deux libertés, intimement liées entre elles, de "droits humains fondamentaux", droits fondamentaux puisque naturels » (Divry, 2006, p. 56). Leur violation constitue une atteinte grave à la dignité humaine.

Enfin, voici notre troisième conviction : l'éducation chrétienne des jeunes au pluralisme religieux en contexte valorisant ce fait est le meilleur cadeau que l'on puisse faire aux jeunes d'aujourd'hui et à la société de demain. En le faisant, les acteurs et actrices atteignent un double but, celui d'évangéliser d'une manière nouvelle et celui de promouvoir le dialogue interreligieux en vue de la réalisation de l'humain authentique. Ainsi, l'Église catholique continue d'utiliser à bon escient la communauté éducative pour accomplir sa mission d'annoncer Jésus Christ et son Évangile. D'autre part, de concert avec des croyants d'autres traditions religieuses ou

spirituelles, elle met tout en œuvre pour la promotion de la personne humaine. Alors, évangéliser dans une communauté éducative marquée par le pluralisme religieux prend le sens de conduire les jeunes à leur réalisation plénière en les éduquant dans le respect de leurs religions, afin qu'à leur tour ils puissent influencer la société dans laquelle ils évoluent par leur témoignage de foi et leur manière de vivre en communion dans la différence.

En nous basant sur tout ce qui précède, nous oserions affirmer que notre recherche a été fructueuse. Un de ses fruits majeurs restera cette approche d'éducation chrétienne au pluralisme religieux que nous avons proposée en réponse à une problématique actuelle, afin de préparer les jeunes d'aujourd'hui à devenir les acteurs et actrices d'un monde nouveau, tel que le veut le dessein de Dieu. Voilà pourquoi notre thèse peut se résumer à ceci : en contexte scolaire catholique marqué par la diversité religieuse, évangéliser prend le sens d'éduquer au pluralisme religieux pour conduire l'humain authentique à la communion-dans-la-différence. Dans une étude ultérieure, nous nous intéresserons au point de vue des jeunes qui auront reçu cette éducation et à la manière dont celle-ci influence leur vie de croyant-e-s ou de citoyen-nes. En d'autres termes, nous irons alors chercher la réponse à la question de savoir comment ils vivent leurs relations personnelles avec l'Ultime ou Dieu et les humains, croyants ou incroyants, après avoir reçu une éducation au pluralisme religieux.

## Bibliographie

### 1. Sources premières

Archives du Collège Bourget, Année scolaire 2017-2018, Fiche 01\_ *État du personnel*.

Archives du Collège Bourget, Fiche N° 02\_ *Statistiques de l'année 2009-2010*.

Archives du Collège Bourget, Fiche N° 03\_ *Données statistiques de 2010-2017*.

Archives du Collège Bourget, Fiche N° 04\_ *Conseil d'administration du 12 avril 2001*.

Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche 01\_ *Données globales sur le personnel administratif et enseignant, année scolaire 2017-2018*.

Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche 02\_ *État du personnel enseignant 2017-2018*.

Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche 03\_ *Situation socio-professionnelle des parents, année scolaire 2017-2018*.

Archives du Groupe Scolaire Saint-Viateur, Fiche N° 04\_ *Rapport de la rentrée scolaire 2016-17*.

Congrégation des Clercs de Saint-Viateur (1985). *Constitution et règlements généraux*. Rome: © Tous droits réservés.

Clercs de Saint-Viateur du Burkina Faso (2014). *Projet éducatif viatorien*. Ouagadougou: © Tous droits réservés.

Direction du Collège Bourget (2012). *Projet éducatif*. Rigaud: © Tous droits réservés.

Direction du GSSV. (2009). *Bilan des activités 2008-2009 de l'Aumônerie du GSSV*. Ouagadougou: © Tous droits réservés.

Direction du GSSV. (2013). *Statuts du "Groupe Scolaire Saint-Viateur" (GSSV), Établissement d'enseignement catholique congréganiste*. Ouagadougou: © Tous droits réservés.

Direction du GSSV. (2016). *Règlement intérieur des élèves*. Ouagadougou: © Tous droits réservés.

Direction du GSSV. (2017). *Rapport de la rentrée scolaire 2017-2018*. Ouagadougou: © Tous droits réservés.

FEEP. (2007). *L'aspect confessionnel du projet éducatif de l'école privée dans le contexte de l'application du programme Éthique et culture religieuse*. Montréal: © Tous droits réservés. Récupéré sur [www.feep.qc.ca](http://www.feep.qc.ca).

Fils-Aimé, N. (2017). *Rapport annuel 2016-2017, Province du Canada*. Montréal: © Tous droits réservés.

## **2. Sources secondaires**

### **2.1. Documents du magistère de l'Église catholique**

Assemblée des évêques catholiques du Québec (2016). *Le tournant missionnaire des communautés chrétiennes : Devenir une "Église en sortie" à la suite de La joie de l'Évangile*. Montréal: Secrétariat des évêques catholiques du Québec.

Benoît XVI (2010). *Exhortation apostolique post-synodale Verbum Domini*. Rome: Libreria Editrice Vaticana.

Benoît XVI (2011). *Exhortation post-synodale Africae Munus*. Rome: Libreria Editrice Vaticana.

Bible (La) de Jérusalem (2010). *Traduction en français sous la direction de l'École biblique de Jérusalem*. Paris: Cerf.

*Catéchisme de l'Église catholique*. (1992). Rome: Libreria Editrice Vaticana.

CEC. (1977). *L'école catholique*. Rome: Libreria editrice vaticana.

CEC. (1988). *Dimension religieuse de l'éducation dans l'École Catholique*. Rome: Libreria editrice vaticana.

CEC. (1997). *L'école catholique au seuil du troisième millénaire*. Rome: Libreria editrice vaticana.

CEC. (2009). *Lettre circulaire N. 520/2009 aux présidents des conférences épiscopales LLSS sur l'enseignement de la religion dans l'école*. Rome: Libreria Editrice Vaticana.

CEC. (2013). *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique: vivre ensemble pour une civilisation de l'amour*. Rome: Libreria Editrice Vaticana.

- CEC. (2014). *Éduquer aujourd'hui et demain. Une passion qui se renouvelle (instrumentum laboris)*. Rome: Libreria editrice vaticana.
- CELAM. (1992). *Conclusions : nouvelle évangélisation, promotion humaine, culture chrétienne*. Santafé de Bogota: Conseil épiscopal latino-américain, CELAM.
- Commission mixte internationale, Église catholique (2007, 01 24). *L'Église comme communauté de témoignage commun du Royaume de Dieu*. Récupéré sur [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/chrstuni/alliance-reform-docs/rc\\_pc\\_chrstuni\\_doc\\_20070124\\_thi](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/chrstuni/alliance-reform-docs/rc_pc_chrstuni_doc_20070124_thi).
- Commission pontificale "Justice et Paix" (1988). *Document L'Église face au racisme : pour une société plus fraternelle*. Rome: Libreria editrice vaticana.
- Commission pontificale Justice et Paix (1986). *Assise. Journée mondiale de prière pour la paix (27 octobre 1986)*. Rome : Libreria editrice vaticana.
- Comité des rapports interculturels et interreligieux, Assemblée des évêques catholiques du Québec. (2007). *Le dialogue interreligieux dans un Québec pluraliste*. Montréal: Médiaspaul.
- Conférence épiscopale Burkina-Niger. (1999). *Conférence Épiscopale Burkina-Niger. 1999. Projet éducatif national de l'Enseignement Catholique du Burkina Faso*. Ouagadougou: © Tous droits réservés.
- Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux (1991, 05 19). *Dialogue et annonce. Réflexion et orientations sur le dialogue interreligieux et l'annonce de l'évangile de Jésus Christ*. Rome : Libreria editrice vaticana.
- Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux (1993). *L'attention pastorale envers les Religions traditionnelles*. Rome : Libreria editrice vaticana.
- Église catholique (1965). *Vatican II, les seize documents conciliaires*. Montréal: Fides.
- " L'Église, Constitution dogmatique de "Ecclesia" (*Lumen Gentium*).
- " L'Église dans le monde de ce temps, Constitution pastorale de *Ecclesia in mundo huius temporis (Gaudium et Spes)*.

- " La Révélation divine, Constitution dogmatique de *Divina Revelatione (Dei Verbum)*.
- " L'activité missionnaire, Décret de *Activitate missionali Ecclesiae (Ad Gentes)*.
- " L'œcuménisme, Décret de *Oecumenismo (Unitatis Redintegratio)*.
- " L'éducation chrétienne, Déclaration de *Educatione christiana (Gravissimum Educationis)*.
- " L'Église et les religions non chrétiennes, Déclaration de *Ecclesiae habitudine ad religiones non-christianas (Nostra Aetate)*.
- " La liberté religieuse, Déclaration de *Libertate religiosa (Dignitatis Humanae)*.

Église catholique (2000). *Le Seigneur Jésus : déclaration Dominus Iesus sur l'unicité et l'universalité salvifique de Jésus-Christ et de l'Église*. Montréal: Fides.

François (2013). Lettre encyclique "*Lumen Fidei*" sur la foi. Rome : Libreria Editrice Vaticana.

François (2014). *La joie de l'Évangile "Evangelii Gaudium" sur l'annonce de l'Évangile dans le monde d'aujourd'hui*. Rome: Libreria editrice vaticana.

François (2013). *Lumen Fidei*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Grégoire XV (1622). (2010, 05 24). *Bulle Inscrutabili Divinae*. Consulté le 12 04, 2018, sur [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cevang/documents/rc\\_con\\_cevang\\_20100524\\_profile\\_fr.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cevang/documents/rc_con_cevang_20100524_profile_fr.html)

Jean XXIII (1963). *Pacem in terris*. Paris: Spes.

Jean-Paul II (1979). *Redemptor Hominis*. Rome : Libreria editrice vaticana.

Jean-Paul II (1980). Discours à l'UNESCO le 2 juin 1980. Rome: Libreria editrice vaticana.

Jean-Paul II (1990). *Redemptoris Missio*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Jean-Paul II (1995). *Ut unum sint*. Rome : Libreria editrice vaticana.

Jean Paul II (1995). *Ecclesia in Africa*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Jean Paul II (1998). *Fides et Ratio*. Rome: Libreria editrice vaticana.



Jean-Paul II (2001). *Novo Millennio ineunte*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Paul VI (1964). *Ecclesiam Suam*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Paul VI (1967). *Populorum progressio*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Paul VI (1975). *Evangelii nuntiandi*. Rome: Libreria editrice vaticana.

Secrétariat pour les non-chrétiens (1984). *L'Église et les autres religions: Dialogue et mission*. Rome: Libreria editrice vaticana.

## 2.2. Livres et ouvrages

Abdallah-Preteille, M. (2016). *L'éducation interculturelle* (éd. 5e ). Paris: PUF.

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barreau, J.-M. (2014). Différents modèles théologiques de "nouvelle évangélisation". Dans S. D. Matteo, & J.-F. Roussel, *La nouvelle évangélisation : urgence de réfléchir, urgence d'agir. Actes du forum sur la nouvelle évangélisation tenu à Montréal les 20 et 21 septembre 2012* (pp. 24-43). Montréal. Récupéré sur [www.ier.umontreal.ca](http://www.ier.umontreal.ca)

Beckford, J. A. (2014). Re-Thinking Religious Pluralism. Dans G. Giordan, & E. P. Ed, *Religious Pluralism : Framing Religious Diversity in the Contemporary World* (pp. 15-30). London New York: Springer Cham Heidelberg.

Berger, P. (2014). *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralistic Age*. Boston: de Gruyter.

Bergeron, R. (2004). *Hors de l'Église, plein de salut : pour une théologie dialogale et une spiritualité interreligieuse*. Montréal: Médiaspaul.

Bernard, A. (1947). *Les Clercs de Saint-Viateur au Canada*. Montréal: Les Clercs de Saint-Viateur.

Bimwenyi-Kweshi, O. (1981). *Discours théologique négro-africain : problème des fondements*. Paris: Présence africaine.

Blaser, K. et al. (2000). *Repères pour la mission chrétienne. Cinq siècles de tradition missionnaire : Perspectives oecuméniques*. Paris / Genève: Cerf / Labor et fides.

Boff, L. (1985). *Jésus-Christ libérateur*. Paris : Cerf.

- Bonnafous, R. (2005). *Un fondateur contrarié, Louis Querbes (193-1859), tome II : Monsieur le Supérieur*. Vourles: Les Clercs de Saint-Viateur.
- Bonnard, P. (1972). *L'épître de saint Paul aux Galates, 2e édition*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Bosch, D. J. (1995). *Dynamique de la mission chrétienne. Histoire et avenir des modèles missionnaires*. Lomé, Paris, Genève: Haro, Karthala, Labor et Fides.
- Bosset, P. (2012). Les droits des parents en matière d'enseignement religieux : pour une mise en perspective du discours juridique. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'Éthique et Culture religieuse* (pp. 157-174). Québec: PUL.
- Braconnier, A. (1989). *Les adieux à l'enfance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Bruguès, J.-L. (2005). Morale et éthique? Dans École catholique & Conseil pontifical pour la famille, *Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques* (pp. 793-798). Paris: Téqui.
- Bujo, B. (2018). *La vision africaine du monde: pour un enseignement social de l'Église sans loi naturelle*. Fribourg: Saint-Augustin.
- Cartledge, M. J., & Cheetham, D. (2011). *Intercultural Theology: Approches and Themes*. London: SCM Press.
- Certeau, M. de (1991). *L'étranger ou l'union dans la différence*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Chalier, C. (1993). *Lévinas, l'utopie de l'humain*. Paris: Albin Michel.
- Christophe, P. (2000). *2000 ans d'histoire de l'Église*. Paris: Droguet-Ardant.
- Cohen, C. L. (2017). *The future of interreligious dialogue: a multi-religious conversation on Nostra aetate*. New York: Maryknoll: Orbis books.
- Comeau, G. (2004). *Grâce à l'autre. Le pluralisme religieux une chance pour la foi*. Paris: Les Éditions de l'Atelier/ Les Éditions Ouvrières.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris: Presses universitaires de France.
- Corbo, C. (2004). *Les Jésuites québécois et le cours classique après 1945*. Québec: Cahiers des Amériques, Septentrion.

- Coutard, J. (2007). Entretien, Focus group et analyse de contenu. Dans G. Routhier & M. Viau (dir.), *Précis de théologie pratique, deuxième édition augmentée* (pp. 99-104). Montréal: Novalis.
- Couture, D. (2013). La relation intrareligieuse selon Panikkar et le féminisme interreligieux. Dans F. Blée, & A. Peelman, *Le dialogue interreligieux : interpellations théologiques contemporaines* (pp. 103-126). Montréal: Novalis.
- Crommelink, L. (2005). *Traces de visages: Lecture d'Emmanuel Levinas et de Sylvie Germain*. Malonne: Feuilles Familiales.
- Delors, J. (1998). *L'éducation : un trésor caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: UNESCO.
- Despland, M. (1979). *La religion en occident: évolution des idées et du vécu*. Montréal: Fides.
- Divry, É. (2006). *Aux fondements de la liberté religieuse : Église, judaïsme et islam*. Paris : Parole et Silence.
- Dognin, P.-D. (2001). *"La foi étant venue..."*. *L'Épître aux Galates*. Bruxelles : Lumen Vitae.
- Donegani, J.-M. (2007). Les récits de vie. Dans G. R. Viau, *Précis de théologie pratique* (pp. 105-117). Bruxelles: Lumen Vitae.
- Dumais, M. (2000). *Communauté et mission, une relecture des Actes des Apôtres*. Montréal: Fides.
- Dupuis, J. (1997). *Vers une théologie chrétienne du pluralisme religieux*. Paris: Cerf.
- Dupuis, J. (2002). *La rencontre du christianisme et des religions : de l'affrontement au dialogue*. Paris: Cerf.
- Duquoc, C. (2002). *L'unique Christ: la symphonie différée*. Paris: Cerf.
- Durka, G. (2010). The Philosophical and Theoretical Aspects of Interreligious Education. Dans E. K. (ed), *International Handbook of Interrelations Education (Part One)* (pp. 1-4).
- Eboussi-Boulaga, F. (1991). *A contretemps : L'enjeu de Dieu en Afrique*. Paris: Karthala.
- Eboussi-Boulaga, F. (2000). À contretemps (1991). Dans K. Blaser, *Repères pour la mission chrétienne : Cinq siècles de tradition missionnaire. Perspectives missionnaires* (pp. 395-407). Paris/ Genève: Cerf / Labor et fides.

- Ela, J.-M. (1980). *Le cri de l'homme africain*. Paris: Harmattan .
- Ela, J.-M. (1985). *Ma foi d'Africain*. Paris: Karthala.
- Elamé, E. (2008). *L'éducation interculturelle pour un développement durable : propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux*. Paris: Publibook.
- Erickson, E. (1972). *Adolescence et crise*. Paris : Flammarion.
- Estivalèzes, M., & Lefebvre, S., dir. (2012). *Le programme d'Éthique et Culture religieuse : De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Québec: PUL.
- Fédou, M. (1996). *Les religions selon la foi chrétienne*. Paris: Cerf.
- Fischbach, F. (1999). *Fichte et Hegel. La reconnaissance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal: Décarie éditeur.
- Fossion, A. (2010). *Dieu désirable : proposition de la foi et initiation*. Bruxelles : Lumen Vitae.
- Freixes, T. F. (2005). *La théologie des religions de John Henry Newman à Jacques Dupuis et à Raimon Panikkar*. Bruxelles: Collection CERFAUX-LEFORT 10.
- Fricker, D. (2009). «Il n'y a pas l'homme et la femme (Ga 3, 28), utopie ou défi?». *Revue des sciences religieuses*, 83(1).
- Geffré, C. (1983). *Le Christianisme au risque de l'interprétation*. Paris: Cerf.
- Geffré, C. (2010). *De Babel à la Pentecôte. Essai de théologie interreligieuse*. Paris: Cerf.
- Geffré, C. (2012). *Le christianisme comme religion de l'Évangile*. Paris: Cerf.
- Gellel, A. (2010). An Inter-religious Basis for a Denominational Religious Education : A Paradox? Dans E. K. al., *International Handbook of Interrelations Education (Part One)* (pp. 441-456). New York: Springer.
- Gervais, M. M. (1992). *Vers une nouvelle évangélisation*. Ottawa: Conférence des évêques catholiques du Canada.
- Gioia, F. C. (2006). *Le dialogue interreligieux dans l'enseignement officiel de l'Église catholique du Concile Vatican II à Jean Paul II 1963-2005*. La Froidfontaine: Solesmes.

- Goldburg, P. (2010). Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning. Dans E. K. (ed), *International Handbook of Interrelations Education (Part one)* (pp. 441-456).
- Gourgues, M. (2013). *Ni homme ni femme. L'attitude du premier christianisme à l'égard de la femme. Évolutions et régressions*. Paris: Cerf.
- Grand'Maison, J. (2007). *Pour un nouvel humanisme*. Montréal: Fides.
- Groth, B. (1988). Du monologue au dialogue dans l'échange avec les non-croyants ou la recherche difficile d'interlocuteurs. Dans R. L. (dir.), *Vatican II: Bilan et perspectives, vingt-cinq ans après (1962-1987)* (pp. 1989-202). Montréal: Bellarmin.
- Guissou, B. L. (1995). *Burkina Faso un espoir en Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Flammarion.
- Haight, R. (2017). The Christian Spiritual Vision from the Perspective of Nostra Aetate. Dans C. L. (ed.), *The Future of Interreligious Dialogue : A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 93-104). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Hassan, R. (2017). A Muslim Woman's Perspective on Interreligious Dialogue. Dans C. L. (ed.), *The Future of Interreligious Dialogue : A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 219-234). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Hébert, B. (1993). *Éloge de l'éducation*. Montréal: Paulines.
- Hervieu-Léger, D. (1993). *La religion pour mémoire*. Paris: Cerf.
- Hopkins, D. N. (2017). Social Justice in Nostra Aetate and in Black Liberation Theology. Dans C. L. (ed.), *The future of interreligious Dialogue : A multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 127-142). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Jackson Robert & Everington, J. (2016). Teaching inclusive religious education impartially : an English perspective. *British Journal of Religious Education*. doi:10.1080/01416200.2016.1165184
- Jones, R. (1977). Le début d'un temps nouveau. Dans d. Jean Hamelin, *Histoire du Québec* (pp. 487-520). Montréal: France-Amérique.
- Jourdan, F. (2008). Dieu des chrétiens, Dieu des musulmans: des repères pour comprendre. Paris: L'œuvre.

- Kam, M. S. (2011). *Tradition africaine de l'hospitalité et dialogue interreligieux : réflexion théologique et pastorale dans le contexte de l'Église-Famille de Dieu au Burkina Faso*. Paris: Karthala.
- Keast, J. (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle. Manuel à l'usage des écoles*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Keast, J., & Leganger-Krogstad, H. (2007). La dimension religieuse de l'éducation interculturelle: une approche globale. Dans J. Keast (dir.), *Dimension religieuse et éducation interculturelle. Manuel à l'usage des écoles* (pp. 123-135). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- King, S. B. (2017). Buddhism and Christianity in a Globalizing and Supplementing Word. Dans C. L. (ed.), *The Future of Interreligious Dialogue : A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 275-288). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Ki-Zerbo, J. (1983). *Alfred Diban, premier chrétien de Haute Volta*. Paris: Cerf.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr : "On ne naît pas tout fait"*. Paris : Unicef/L'Harmattan .
- Ki-Zerbo, J. (2007). *Repères pour l'Afrique*. Dakar: Panafrika.
- Küng, H., & al. (1986). *Le christianisme et les religions du monde: islam, hindouisme, bouddhisme*. Paris: Seuil.
- Lagrange, M.-J. (1918). *Saint Paul, Epître aux Galates*. Paris: Cerf.
- Lamine, A.-S. (2008). *La religion de l'autre, la pluralité entre concurrence et reconnaissance*. Paris: L'Harmattan.
- Lamprey, J. T. (2017). Beyond the Rays of Truth? Nostra Aetate, Islam, and the Value of Difference. Dans C. L. (ed.), *The Future of Interreligious Dialogue : A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 203-217). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Larouche, J.-M. (2003). *Reconnaissance et citoyenneté au Carrefour de l'éthique et du politique*. Québec: Sainte-Foy.
- Las Casas, B. de (1990). *De l'unique manière d'évangéliser le monde entier*. Paris: Cerf.
- Laverdière, L. (1987). *L'Africain et le missionnaire: l'image du missionnaire dans la littérature africaine d'expression française*. Montréal: Bellarmin.

- Lavoie, L.-C. (2012). La disposition au changement des enseignantes et enseignants de la Montérégie à l'implantation du programme d'Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'Éthique et culture religieuse: De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (pp. 175-189). Québec: PUL.
- Lefebvre, S. (2005). Éduquer à la religion: connaissance, reconnaissance et dialogue. Dans F. Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* (pp. 63-84). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lefebvre, S. (2008). *Cultures et spiritualités des jeunes*. Montréal : Bellarmin.
- Lefebvre, S. (2012). L'approche québécoise, entre laïcité et sécularité : Histoire sémantique d'un débat. Dans M. Estivalèzes, & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'Éthique et culture religieuse : de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (pp. 85-110). Québec: PUL.
- Légasse, S. (2000). *L'épître de Paul aux Galates*. Paris: Cerf.
- Lemieux, L. (1984). *Les XVIIIe et XIXe siècles : les années difficiles (1760-1839)*. (N. Voisine, Éd.) Montréal: Boréal.
- Lémonon, J.-P. (1996). *Les épîtres de Paul II, Romains, Galates*. Paris: Bayard.
- Lenoir, Y., & al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Leroux, G. (1999). Religion et pluralisme dans une école du XXIe siècle. *Conjonctures* (28), 33-71.
- Leroux, G. (2012). Pluralisme et neutralité: Le programme d'Éthique et culture religieuse et la question de la liberté de conscience. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'Éthique et culture religieuse : De l'exigente conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (pp. 131-156). Québec : PUL.
- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté: Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*. Montréal: Boréal.
- Longeaux, G. de (2005). *Christianisme et laïcité, défi pour l'école catholique : Enquête en région parisienne*. Paris: L'Harmattan.

- Lucier, P. (2008). *Oeuvres complètes de Fernand Dumont. Tome IV: Études religieuses*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Madelin, H. (1996). «L'autre dans la perspective chrétienne». Dans A. Grosser et al., *L'Autre : études réunies pour Alfred Grosser*. Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard.
- Marsolais, A. (2000). Quelques éclairages étrangers sur la problématique de l'éducation religieuse scolaire. Dans S. Lefebvre (dir.), *Religion et identités dans l'école québécoise. Comment clarifier les enjeux?* (pp. 139-164). Montréal: FIDES.
- Martineau, S. (2005). L'éducation interculturelle: problématique, fondements et principes d'action. Dans D. Simard (dir.), *L'enseignement : profession intellectuelle* (pp. 207-236). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mbembe, J. A. (2000). *Afriques indociles* (1988). Dans K. Blaser, *Repères pour la mission chrétienne. Cinq siècles de tradition chrétienne : Perspectives oecuméniques* (pp. 407-421). Paris/Genève : Cerf / Labor et fides.
- Meslin, M. (1988). *L'expérience humaine du divin*. Paris: Cerf.
- Mgr Rey, D. (2010). *Urgence éducative - L'école catholique en débat*. Paris: Salvator.
- Milot, M. (2007). La dimension religieuse dans l'éducation interculturelle. Dans J. Keast (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle. Manuel à l'usage des écoles* (pp. 23-35). Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Milot, M. (2012). Aperçu sociohistorique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'Éthique et culture religieuse: De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (pp. 35-58). Québec: PUL.
- Monet, G., & Strub, H. (2014). Vivre ensemble pour nos pratiques, un enjeu pour la théologie pratique. Dans K. Demasure (dir.), *Vivre ensemble un défi pratique pour la théologie* (pp. 5-17). Namur: Lumen Vitae.
- Moog, F. (2012). *A quoi sert l'école catholique?* Montrouge: Bayard.



- Moore, L. D. (2012). Pour vaincre l'inculture religieuse : l'approche des études culturelles. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'Éthique et Culture Religieuse: de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous* (pp. 111-129). Québec: PUL.
- Mougnotte, A. (2001). L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence. Dans L. M. Derrij, *L'interculturel en questions : L'autre, la culture et l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Mouppata, J. (1996). *Religions en dialogue*. Paris: Albin Michel.
- Nadeau, J.-G. (2007). Une méthodologie empirico-herméneutique. Dans G. R. Viau, *Précis de théologie pratique, deuxième édition augmentée* (pp. 221-234). Montréal: Novalis.
- Netland, H. A. (2001). *Encountering religious pluralism: the challenge to Christian faith & mission*. Downers Grove: InterVarsity Press.
- Nordmann, J.-D. (2004). *Refonder l'école catholique*. Genève: Ad Solem.
- Olivier de la Brosse; Antonin-Marie Henry; Philippe Rouillard. (1992). Dictionnaire des mots de la foi chrétienne. *Cham*. Paris: Cerf.
- Orteza y Miranda, E. (2010). Religious Pluralism and the Paradigm. Dans E. K., *International handbook of inter-religious education 1* (pp. 5-24). London New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Otayek, R. (1999). *Dieu dans la cité. Dynamiques religieuses en milieu urbain ouagalais*. Bordeaux: CEAN.
- Ouedraogo, P. M. (2016). *Les styles de management appliqués dans les établissements*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan .
- Ouellet, F. (2000). *L'enseignement culturel des religions : Le débat*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation? Dans P. Dasen (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles: De Boeck.

- Panikkar, R. (1985). *Le dialogue intrareligieux*. Paris: Aubier.
- Peace, J. H. (2017). Coformation as a Modality for Interreligious Teaching. Dans C. L. (ed.), *The future of interreligious dialogue : A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 265-273). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Peelman, A. (1988). *L'inculturation : l'Église et les cultures*. Paris: Desclée.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Petitclerc, J.-M. (1988). *Éduquer aujourd'hui pour demain*. Mulhouse: Salvator.
- Pivot, M. (2000). *Un nouveau souffle pour la mission*. Paris: Les éditions de l'Atelier.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : De la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière éducation.
- Raymond, G. (1987). Les six pôles d'exploration d'une pratique. La praxéologie pastorale et Thomas H. Groome. Dans J.-G. Nadeau, *Praxéologie pastorale. Orientations et parcours, t. 1 (CEP, 4)* (pp. 107-126). Montréal: Fides.
- Reboul, O. (2006). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ries, J. (2005). La théologie des religions et le magistère de l'Église dans le sillage du concile Vatican II. Dans F. T. Freixes, *La théologie des religions de John Henry Newman à Jacques Dupuis et à Raimon Panikkar* (pp. 173-209). Bruxelles: Collection CERFAUX-LEFORT 10.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rosenhagen, U. (2017). Fullness of Truth in Christ Alone: Early Protestant Responses to Nostra Aetate. Dans C. L. (ed.), *The Future of Interreligious Dialogue: A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 107-125). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Routhier, G. (1994). *Le défi de la communion: une relecture de Vatican II*. Montréal: Médiaspaul.
- Royon, C. (2001). «Une lecture théologique de l'épître aux Galates.» . Dans L. Jean-Pierre, *Regards croisés sur l'épître aux Galates* (pp. 137-153). Lyon: PROFAC.

- Sacks, J. (2004). *La dignité de la différence : Pour éviter le choc des civilisations*. Paris: Bayard, 2004. Paris : Bayard.
- Salenson, C. (2004). Le fait religieux. Dans Aveline J.-M. (dir.), *Chemins de dialogue: La laïcité, l'école et les religions* (23), Marseille.
- Sandmel, R. D. (2017). "Who do you Say that I am?" Jewish Responses to Nostra Aetate and Post-Holocaust Christianity. Dans C. L. (ed.), *The Future of Interreligious Dialogue: A Multireligious Conversation on Nostra Aetate* (pp. 159-178). Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Santedi, K. L. (2005). *Les défis de l'évangélisation dans l'Afrique contemporaine*. Paris: Karthala.
- Sarr, B. S. (2014). *Théologie de la vie consacrée. Questions d'inculturation*. Paris : Harmattan.
- Schmidt-Leukel, P. (2017). *Religious pluralism and interreligious theology*. New York: MaryKnoll; Orbis Book.
- Se Nozipho, J.-B. (2003). Ubuntu et éducation. Dans A. Viva, *Colloque Ubuntu (Genève, les 26 et 27 avril 2003)* (pp. 12-15). Genève: Africa Viva.
- Séide, M. (2003). *L'éducation chrétienne pour une culture de communion*. Port-au-Prince: Soeurs salésiennes d'Haïti.
- Semprini, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Paris: PUF.
- Sobrino, J. (2014). *Jésus Christ libérateur*. Paris: Cerf.
- Tabard, R. (2009). Où en sont les rencontres avec les religions traditionnelles africaines? Dans F. Bousquet, & H. d. (dir.), *Le dialogue interreligieux : Le christianisme face aux autres traditions* (pp. 147-171). Paris : Desclée de Brouwer.
- Talin, C. (2010). Pluralisme religieux et citoyenneté multitudiniste : essai d'analyse comparative dans l'Union européenne. Dans M. Milot, P. Portier & Jean-Paul Willaime (dir.), *Pluralisme religieux et citoyenneté* (pp. 19-39). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Thévenot, X., & al. (1991). *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée.

- Torfs, R. (2008). État et Églises en Belgique. Dans G. R. (dir.), *État et Églises dans l'Union européenne* (pp. 9-34). Baden-Baden: Nomos.
- Tremblay, B. R. (2009). *La communauté de Saint-Viateur au Burkina Faso*. Montréal: Les Clercs de Saint-Viateur.
- Tremblay, S. (2014). *Les écoles juives, musulmanes et steiner: pluralité des voies éducatives*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Turcotte, P.-A. (1981). *L'éclatement d'un monde: Les Clercs de Saint-Viateur et la Révolution tranquille*. Montréal: Bellarmin.
- Turcotte, P.-A. (1988). *L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970): Utopie et modernité*. Montréal: Bellarmin.
- Varillon, F. (1995). *Un chrétien devant les grandes religions*. Paris: Bayard/Centurion.
- Vianney, M. K. (2007). *Dialogue avec la religion traditionnelle africaine*. Paris: L'Harmattan .
- Viau, M. (2007). La méthodologie empirique en théologie pratique. Dans G. R. Viau, *Précis de théologie pratique, deuxième édition augmentée* (pp. 87-98). Montréal: Novalis.
- Wrogemann, H. (2016). *Intercultural Theology Volume One : Intercultural Hermeneutics*.
- Wrogemann, H. (2018). *Intercultural Theology Volume Two : Theologies of Mission*. Downers Grove: InterVarsity Press.
- Yanoogo, B.-D. (2005). *Église Famille de Dieu au Burkina Faso: contribution théologique et perspectives pastorales*. Abidjan: Copyright.
- Zahan, D. (1970). La religion de l'Afrique noire. Dans H.-C. P. (dir.), *Histoire des religions III* (pp. 572-653). Paris: Gallimard; Encyclopédie de la Pléiade.

### 2.3.Thèses

- Lola Muzinga, N. (2008). *La palabre chez les Kongo: la résolution traditionnelle des conflits, Thèse de doctorat*. Québec: Université Laval et Université de Sherbrooke.
- Nonone, J. (2016). *Émergence d'un paradoxe religieux dans un contexte esclavagiste à la Martinique aux XVIIe et XVIIIe siècles. Analyse psychanalytique des signifiants d'une conversion (Thèse de doctorat)*. Montréal: Université de Montréal.

- Pastorelli, S. (2010). *Gestion étatique de la diversité religieuse. Analyse comparée Italie-France au miroir des institutions européennes. Thèse de doctorat*. Paris et Padoue: Copyright.
- Sanon, A. T. (1970). *Tierce Église, ma Mère ou La Conversion d'une Communauté païenne au Christ (thèse de doctorat)*. Paris: Copyright.
- Séide, M. (2001). *Pour une éducation chrétienne significative. Sciences de l'éducation et théologie de l'éducation en dialogue interdisciplinaire vers des résultats transdisciplinaires, Thèse doctorale, Université pontificale salésienne*. Rome: Copyright.
- Tiendrebeogo, M. W. (2008). *Le développement de l'Église-Famille de Dieu au Burkina Faso: le cas de l'Archidiocèse de Ouagadougou*. Québec. Récupéré sur <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/20545/1/25815.pdf>

## **2.4. Articles**

### **2.4.1. Articles de dictionnaire et d'encyclopédie**

- Abbaye de Maredsous. (1981). *Concordance de la Bible de Jérusalem*. Paris: Cerf.
- Abbaye de Maredsous ; Centre Informatique et Bible (1987). *Dictionnaire encyclopédique de la Bible*. Cham. Turnhout: Brepols.
- Benoît, P. (2018). *Augustin de Canterbury, saint (mort en 604)*. Consulté le 12 21, 2018, sur <https://www.universalis.fr/encyclopedie/augustin-de-canterbury/>
- Carrier, H. (1992). « Évangélisation de la culture »; « Nouvelle évangélisation ». Dans R. Latourelle, & R. Fisichella, *Dictionnaire de théologie fondamentale* (pp. 398-408). Montréal: Bellarmin.
- De La Brosse, O., & al. (1992). *Dictionnaire des mots de la foi chrétienne*. Paris : Cerf.

### **2.4.2. Articles publiés dans les revues spécialisées et en ligne**

- Amor, S. (2011). Le dialogue islamo-chrétien au Québec : quelques signes d'espérance. *Théologiques*, 19(2), 137-150. doi: <https://doi.org/10.7202/1024731ar>
- Baudin, E. (1925). Le pragmatisme religieux de Pascal. *Revue des Sciences Religieuses*, 5(1), 58-93. doi: <https://doi.org/10.3406/rscir.1925.1288>

- Blair, M. (2002). Effective School Leadership : then multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 26(2), 1-18. Consulté le 12 19, 2018, sur <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Bruguès, J.-L. (2009). De quelques défis lancés aujourd'hui à l'école. *International Studies in Catholic Education*, 1(1), pp. 73-84.
- Bujo, B. (2010, Juin 30). Le christianisme africain et sa théologie. (F. d. Strasbourg, Éd.) *Revue des sciences religieuses*, 84(2), 159-174. doi: 10.4000/rsr.342
- Champion, F. (1999). De la diversité des pluralismes. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, 40-54.
- Champion, F. (1999). Le pluralisme des pluralismes religieux. *International Journal on Multicultural Societies*, 1 (2), pp. 40-54. Récupéré sur [www.unesco.org/shs/ijms/vol2/issue2/art1](http://www.unesco.org/shs/ijms/vol2/issue2/art1)
- Compaoré, M. (2003). La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'Études africaines*, 87-98. Récupéré sur [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE\\_CEA\\_169\\_0087](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE_CEA_169_0087)
- Derroitte, H. (2010). Cours de religion catholique et pluralité religieuse. *Revue théologique de Louvain*, 41(1), 57-85. Consulté le 12 17, 2018, sur [https://www.persee.fr/doc/thlou\\_0080-2654\\_2010\\_num\\_41\\_1\\_3812](https://www.persee.fr/doc/thlou_0080-2654_2010_num_41_1_3812)
- Diangitukwa, F. (2014). La lointaine origine de la gouvernance en Afrique : l'arbre à palabres. *Gouvernance 11*, 11(1). doi:10.7202/1038881ar
- Geffré, C. (2000). Le pluralisme religieux et l'indifférentisme, ou le vrai défi de la théologie chrétienne. *Revue théologique de Louvain*, 3-32. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/thlou\\_0080-2654\\_2000\\_num\\_31\\_1\\_3057](https://www.persee.fr/doc/thlou_0080-2654_2000_num_31_1_3057)
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Eduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, XXX, 7-25. Consulté le Décembre 11, 2018, sur [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)

- Langewiesche, K. (2011). Le dialogue interreligieux au service du développement. *Bulletin de l'APAD* (33). Consulté le mars 17, 2015, sur URL : <http://apad.revues.org/4087>
- Laurent, P.-J. (1999). L'Église des Assemblées de Dieu du Burkina Faso. Histoire, transitions et recompositions identitaires. *Archives de sciences sociales des religions*, 44e Année, No. 105, *Le Pentecôtisme: les Paradoxes d'une Religion Transnationale de L'Émotion* (Jan. - Mar., 1999), 71-97. Récupéré sur <http://www.jstor.org/stable/30117003>
- Moog, F. (2017, Avril-Juin). La notion d'éducation intégrale, pivot anthropologique de l'éducation catholique. *Transversalités*, 2(141), 35-51. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-transversalites-2017-2-page-35.htm>
- Mossière, G., & Meintel, D. (2013). Religious Diversity in Quebec, Real and Imagined, Visible and Invisible. (AEC), Éd. *Diversité canadienne / Canadian Diversity*, 10(1), 49-53. Consulté le 12 31, 2018, sur [https://www.acs-aec.ca/pdf/pubs/toc/Canadian Diversity\\_rethinking-equity-in-quebec-india-towards-inclusive-societies\\_toc.pdf](https://www.acs-aec.ca/pdf/pubs/toc/Canadian_Diversity_rethinking-equity-in-quebec-india-towards-inclusive-societies_toc.pdf)
- Nadeau, J.-G. (1993). La théologie pastorale : faire théologie selon un paradigme praxéologique. *Théologiques*, 1(1), 79-100. Consulté le 12 19, 2018, sur <http://id.erudit.org/iderudit/602383ar>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Puren, C. (2013). « Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : la place de la compétence culturelle ». (F. AEFTI, Éd.) *Savoirs et Formations (Hors-série)*, 3, 6-15.
- Renée Pinard, Pierre Potvin et Romain Rousseau. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. 24, 58-82. Récupéré sur [www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/)
- Rosen, M. (2013). *Qu'est-ce que la dignité humaine?* Consulté le 12 21, 2018, sur <https://www.la-croix.com/Urbi-et-Orbi/Archives/Documentation-catholique-n-2498/Qu-est-ce-que-la-dignite-humaine-2013-04-09-934385/>
- Ruiz, J. G. (1992). "Arrachés au diable". L'évangélisation de l'Amérique espagnole : présentation. *Archives des Sciences Sociales des Religions*, (77), 5-13.

- Rymarz, R. (2010). Religious identity of Catholic schools : some Challenges from a Canadian Perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 31(3), 299-310.  
doi:10.1080/13617672.2010.521006
- Singh, K. (1999). Le rôle de l'UNESCO. *Revue québécoise de droit international*, 12(1).
- Sissao, A. (2004). Ethnicité et culture : l'Alliance à plaisanterie comme forme de culture ciment entre les ethnies au Burkina Faso. Récupéré sur . <http://biblio.critaoi.auf.org>
- Sissao, A. (s.d.). Signes graphiques Moose et leurs significations : le cas des scarifications ethniques des moose du Burkina Faso. Récupéré sur <http://biblio.critaoi.auf.org/278/>
- Tremblay, S. (2012). Religion, "communauté" et citoyenneté : le cas des écoles Steiner, musulmane et juive en contexte montréalais. *Diversité urbaine*, 12(2), pp. 53-68.
- Wilkins-Laflamme, S. (2014). *Les religions au Canada : bref portrait statistique*. Consulté le 12 17, 2018, sur <https://www.ceetum.umontreal.ca/fileadmin/documents/capsules/2014/wilk-fr-2014.pdf>

#### **2.4.3. Articles de sites Web et de journaux en ligne**

- Bensimon, C. (2017, 08 14). *Attaque meurtrière dans un café restaurant à Ouagadougou*. Consulté le 12 17, 2018, sur [http://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/08/14/attaque-meurtriere-dans-un-cafe-restaurant-a-ouagadougou\\_5172029\\_3212.html](http://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/08/14/attaque-meurtriere-dans-un-cafe-restaurant-a-ouagadougou_5172029_3212.html)
- France24. (2017, 03 03). *Jihadisme au Sahel : les trois principaux groupes annoncent leur fusion*. Consulté le 12 17, 2018, sur <https://www.france24.com/fr/20170303-sommet-jihadisme-sahel-trois-groupes-annoncent-fusion-islamistes-aqmi>
- Goetz, É. (2014, 06 23). *Un lieu de culte va réunir les chrétiens, les juifs et les musulmans. Il sera à Berlin et s'appellera The House of One*. Consulté le 10 18, 2018, sur <http://www.slate.fr/story/88893/berlin-religion-un-lieu>
- LaPresse. (2017, 08 13). *Attentat au Burkina Faso, les deux victimes canadiennes identifiées*. Consulté le 12 17, 2018, sur <http://www.lapresse.ca/international/afrique/201708/13/01-5124284-attentat-au-burkina-faso-les-deux-victimes-canadiennes-identifiees.php>



Le Cam, M. (2017, 04 11). *Comment est né Ansaroul Islam, premier groupe djihadiste de l'Histoire du Burkina Faso*. Consulté le 12 17, 2018, sur [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/11/comment-est-ne-ansaroul-islam-premier-groupe-djihadiste-de-l-histoire-du-burkina-faso\\_5109520\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/11/comment-est-ne-ansaroul-islam-premier-groupe-djihadiste-de-l-histoire-du-burkina-faso_5109520_3212.html)

Le Cam, M. (2017, 04 10). *Etre Touareg au Burkina : « Ici, quand on a la peau claire, on est présumé terroriste »*. Consulté le 12 17, 2018, sur [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/10/etre-touareg-au-burkina-ici-quand-on-a-la-peau-claire-on-est-presume-terroriste\\_5108935\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/10/etre-touareg-au-burkina-ici-quand-on-a-la-peau-claire-on-est-presume-terroriste_5108935_3212.html)

Le Cam, M. (2017, 04 09). *Les djihadistes aux enseignants du nord du Burkina : « Tu fais l'école du Blanc, tu iras en enfer ! »*. Consulté le 12 17, 2018, sur [https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/09/menaces-djihadistes-aux-enseignants-du-nord-du-burkina-tu-fais-l-ecole-du-blanc-tu-iras-en-enfer\\_5108556\\_3212.html](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2017/04/09/menaces-djihadistes-aux-enseignants-du-nord-du-burkina-tu-fais-l-ecole-du-blanc-tu-iras-en-enfer_5108556_3212.html)

Populationdata.net. (2018, 12 18). *Burkina Faso*. Récupéré sur <https://www.populationdata.net/pays/burkina-faso/>

RFI Afrique. (2017, 12 14). *Mali: deux importants groupes jihadistes opèrent un rapprochement*. Consulté le 12 17, 2018, sur <http://www.rfi.fr/afrique/20171214-mali-deux-importants-groupes-jihadistes-operent-rapprochement/>

Sidibé, A.L.G. *Education civique en milieu scolaire : Le ministère de la justice plaide pour sa mise en œuvre*. Consulté le 01 14, 2019, sur <http://lefaso.net/spip.php?article75271>

Tauran, J.-L. (2008, 11 6). *Le triple défi du dialogue islamo-chrétien*. Consulté le 12 17, 2018, sur <https://eglise.catholique.fr/370836-le-triple-defi-du-dialogue-islamo-chretien-par-le-cardinal-jean-louis-tauran/>

Wieder, T. (2016, 10 20). *À Berlin, trois religions sous un même toit*. Consulté le 10 18, 2018, sur [https://www.lemonde.fr/idees/article/2016/10/20/a-berlin-trois-religions-sous-un-meme-toit\\_5017563\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2016/10/20/a-berlin-trois-religions-sous-un-meme-toit_5017563_3232.html)

#### **2.4.4. Documents gouvernementaux et d'organisations internationales**

Assemblée nationale du Burkina Faso (2007). *Loi N° 013-2007/ AN portant Loi d'orientation de l'éducation*. Ouagadougou: Journal officiel 2007-09-20, n° 38.

- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et éducation interculturelle*. Québec: Le Ministère de l'éducation .
- Govinda, R. (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage: Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Paris: UNESCO.
- INSD, I. N. (2015, 12 01). Annuaire statistique 2014. *Annuaire statistique 2014*. Ouagadougou, Burkina Faso. Consulté le 12 18, 2018, sur [http://www.insd.bf/n/contenu/pub\\_periodiques/annuaire\\_stat\\_nationaux\\_BF/Annuaire\\_stat\\_2014](http://www.insd.bf/n/contenu/pub_periodiques/annuaire_stat_nationaux_BF/Annuaire_stat_2014)
- INSD, I. N. (2016, 12 01). Annuaire national des statistiques. *Annuaire statistique 2015*. Ouagadougou, Burkina Faso. Consulté le 12 18, 2018, [http://www.insd.bf/n/contenu/pub\\_periodiques/annuaire\\_stat/Annuaire\\_stat\\_nationaux\\_BF/Annuaire\\_stat\\_2015](http://www.insd.bf/n/contenu/pub_periodiques/annuaire_stat/Annuaire_stat_nationaux_BF/Annuaire_stat_2015)
- LégisQuébec (2018, 07 12). *C-12 – Charte des droits et libertés de la personne*. (É. o. Québec, Éditeur) Consulté le 12 17, 2018, sur <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-12>
- MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEES. (2016). *Rapport annuel de gestion 2015-2016*. Québec: Gouvernement du Québec. Consulté le 12 17, 2018, sur [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/MEES\\_RAG\\_2015-2016.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/MEES_RAG_2015-2016.pdf)
- Direction des statistiques et de l'information décisionnelle (2014). *Indicateurs de l'éducation 2013*. Consulté le 12 17, 2018, sur [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indicateurseduc2013\\_webP.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indicateurseduc2013_webP.pdf)
- PNUD. (2016). *Rapport 2016 sur l'indice du développement humain*. Consulté le 12 17, 2018, sur <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- UNESCO. (1995). *Déclaration de principes sur la tolérance*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial?* Paris: UNESCO.

# Annexe 1 : Formulaire d'information et consentement

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre : « Éducation des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique : enjeux et perspectives théologiques »**

Chercheur étudiant : Lindbergh Mondésir, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal  
Directeur de recherche : Jean-Marc Charron, professeur titulaire, Faculté de théologie et de sciences des religions, Université de Montréal

Nous vous invitons à participer à notre projet de recherche sur le sujet ci-dessus. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document qui présente les conditions de participation. Si vous avez besoin de plus d'informations ou d'éclaircissements, n'hésitez pas à poser toutes vos questions à l'étudiant chercheur soit par téléphone : ou par courriel : [lindbergh.mondesir@umontreal.ca](mailto:lindbergh.mondesir@umontreal.ca).

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche a pour objectif de dégager les enjeux et les perspectives théologiques de l'éducation au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique. Il vise à collecter des données de qualité auprès des personnes engagées dans la direction et l'animation de la pastorale au collège Bourget de Rigaud et au collège Saint-Viateur de Ouagadougou.

#### 2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accepter d'être observé-e par le chercheur pendant la durée de l'une de vos activités et à lui accorder une entrevue. L'observation se fera de commun accord sur le lieu de votre travail, au collège, pendant la période du .... au .... 2017. L'entrevue aura lieu à votre bureau ou à un autre endroit approprié et au moment convenu avec le chercheur; elle sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et elle devrait durer environ 60 minutes.

#### 3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet de recherche. Il vous est cependant loisible de répondre ou non à une question ou même de mettre fin à l'entrevue quand bon vous semble.

#### 4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantages ni de bénéfices particuliers à participer à ce projet de recherche. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension des raisons qui motivent la prise en compte ou non de la diversité religieuse dans votre collège.

#### 5. Confidentialité

Comme le veut l'éthique de la recherche universitaire, les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Donc, aucune donnée qui vous concerne personnellement ne sera publiée. Il peut cependant que vous soyez reconnus lors de la diffusion des résultats de recherche puisque des données qui ont trait à votre poste ou à votre secteur de responsabilité seront éventuellement présentées. En outre, les données recueillies seront conservées dans un lieu sûr. Après leur transcription, les enregistrements seront détruits sept (7) ans après la fin du projet de recherche. Seules les données qui ne permettent pas de vous identifier personnellement seront conservées après cette période dans les archives sécurisées du chercheur. Et l'accès sera exclusivement réservé à ce dernier.

#### 6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation au présent projet.

#### 7. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront publiés sous forme d'article ou de livre, s'ils en sont jugés dignes. Vous en serez informé-e et, pour vous en remercier, vous en recevrez les conclusions générales.

### 8. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans aucune obligation de justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec le chercheur au numéro de téléphone ou à l'adresse électronique ci-dessous indiqués.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

## B) CONSENTEMENT

### Déclaration de la personne participante

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à celui qui mène la recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature de la personne participante : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### Engagement du chercheur-étudiant

J'ai expliqué à la personne participante les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension de la personne participante. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature du chercheur-étudiant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Lindbergh Mondésir au numéro de téléphone [REDACTED] (Montréal) ou au [REDACTED] (Ougadougou) ou à l'adresse courriel [lindbergh.mondésir@umontreal.ca](mailto:lindbergh.mondésir@umontreal.ca).**

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [CPER@umontreal.ca](mailto:CPER@umontreal.ca) ou par téléphone au [REDACTED] ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone [REDACTED] ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Une copie signée du présent formulaire m'a été remise.

## Annexe 2 : Questionnaire d'entrevue

Lindbergh Mondésir

FTSR/UdeM/Février 2017

Projet de recherche sur l'éducation des jeunes au pluralisme religieux

### Questionnaire d'entrevue

Salutations d'usage.

Rappel du but de l'entrevue : Collecter des données dans le cadre d'une recherche en vue de réaliser une thèse de doctorat sur les enjeux et perspectives de l'éducation des jeunes au pluralisme religieux en milieu scolaire catholique.

Rappel de la confidentialité : les données recueillies ne feront pas mention de votre identité ni des faits ou propos qui pourraient remonter jusqu'à vous. Avec votre accord, notre entretien sera enregistré afin de m'éviter de prendre des notes pendant nos échanges. L'enregistrement sera identifié par un code afin d'assurer la confidentialité et il sera conservé dans un endroit sécurisé et accessible rien qu'à moi.

Rappel de la liberté de consentement : Vous avez la liberté de répondre ou non aux questions et celle de mettre un terme à notre entretien quand bon vous semble. Vous pouvez aussi exiger que les données communiquées au cours de cet entretien ne soient pas utilisées dans le cadre de cette recherche, de même que leur destruction complète.

Avez-vous des questions ? Pouvons-nous commencer l'entretien ?

### Questionnaire

Notre questionnaire comprend trois rubriques en fonction de trois thématiques : existence de la diversité religieuse, conception théologique de l'interviewée et impacts sur la mission d'évangélisation.

### Questions

1. Pourriez-vous me parler de la diversité religieuse présente dans votre collège ?
  - Votre collège fait-il bon accueil aux jeunes de diverses confessions religieuses ?
  - Depuis combien d'année ce collège est-il ouvert à la diversité religieuse ?
  - Quel est le pourcentage de chaque groupe religieux ici présent ?
  - Avez-vous choisi d'accepter des non-catholiques ou bien cela s'est imposé à vous ?
  - Quels avantages trouvez-vous dans cette ouverture aux non-catholiques ?
  - Est-ce que votre projet éducatif tient compte de cette diversité religieuse ?
  - Votre programme d'activités pastorales considère-t-elle les non-catholiques ?
2. Pensez-vous que Jésus Christ et son Église sont nécessaires pour le salut de tous les humains ? Vous êtes libre d'y répondre.
  - Est-ce que vous avez accueilli les jeunes non-catholiques pour les convertir au Christ et les incorporer dans l'Église catholique ? Vous êtes libre d'y répondre.
  - Pensez-vous que les jeunes qui ne sont pas catholiques peuvent être sauvés dans leur foi et leur religion ? Vous êtes libre d'y répondre.

- Croyez-vous donc que les autres traditions religieuses et leurs figures représentatives peuvent contribuer au salut de leurs adeptes ?
  - Est-ce que vous faites la promotion des valeurs positives des autres religions dans votre collège ? Lesquelles ?
  - Apprenez-vous à vos élèves comment valoriser leur foi ou leurs croyances et celles des autres ?
  - Considérez-vous la diversité religieuse comme une richesse ou comme un problème ?
3. Comment réalisez-vous la mission d'évangélisation dans votre collège ?
- Est-ce que vous annoncez Jésus Christ à tous sans distinction ?
  - Quelles activités religieuses offrez-vous à vos jeunes ? Sont-elles obligatoires ?
  - Les non-catholiques ont-ils le droit de se réunir pour célébrer leur foi ou pour en discuter ?
  - Quelles relations existe-il entre les jeunes catholiques et les non-chrétiens ?
  - Quels défis la diversité religieuse pose-t-elle à votre mission d'évangélisation ?
  - Faites-vous la promotion du dialogue interreligieux dans votre collège ? De quelle manière ?
  - Qu'en est-il des relations entre les chrétiens catholiques et les protestants ?