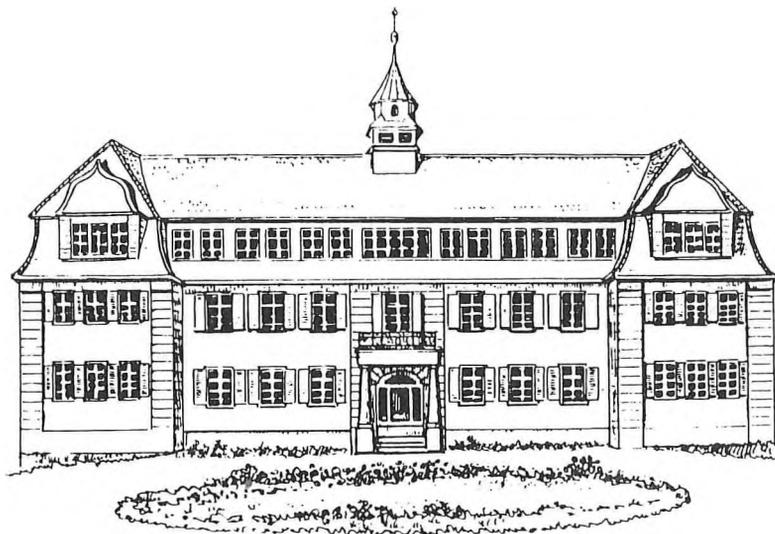




Étudier les religions dans la cadre des Sciences sociales à l'école

65^e séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants
Donaueschingen, Allemagne, 24-29 octobre 1994

Rapport



Conseil de la coopération culturelle
Programme pour la formation continue des enseignants

Le Conseil de l'Europe, fondé en 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires européennes, est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Avec 34 Etats membres*, parmi lesquels les douze pays de la Communauté, c'est la plus grande organisation intergouvernementale et interparlementaire d'Europe. Elle a son siège en France, à Strasbourg.

Seules les questions de défense nationale étant exclues de ses compétences, le Conseil de l'Europe déploie ses activités dans des domaines très divers: démocratie, droits de l'homme et libertés fondamentales; médias et communication; questions économiques et sociales; éducation, culture, patrimoine et sport; jeunesse; santé; environnement et aménagement du territoire; démocratie locale et coopération juridique.

La Convention culturelle européenne a été ouverte à la signature des Etats en 1954: des Etats membres du Conseil de l'Europe, mais aussi des Etats européens non membres, ce qui permet à ces derniers de prendre part aux activités de l'Organisation dans les domaines de l'éducation, de la culture, du patrimoine et du sport. A ce jour, trente-huit Etats ont adhéré à la Convention culturelle européenne: les pays du Conseil de l'Europe, plus Albanie, Belarus, Croatie, Russie, Monaco, Moldova, Saint Siège, Ukraine, Bosnie Herzégovine.

Le Conseil de la coopération culturelle (le CDCC) est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture. Quatre comités spécialisés - le Comité de l'éducation, la Conférence régulière sur les problèmes universitaires, le Comité de la culture et le Comité du patrimoine culturel - l'assistent dans ses tâches, qui sont définies par la Convention culturelle européenne. Le CDCC entretient des liens de travail étroits avec les conférences des ministres européens spécialisés dans les questions d'éducation, de culture et de patrimoine culturel.

Les programmes du CDCC font partie intégrante des travaux du Conseil de l'Europe et ils contribuent, comme les programmes des autres secteurs, aux trois objectifs majeurs de l'Organisation pour les années 90, à savoir:

- protéger, renforcer et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi que la démocratie pluraliste;
- promouvoir la conscience de l'identité européenne;
- rechercher des solutions communes aux grands problèmes et enjeux de la société européenne.

Le programme du CDCC en matière d'éducation couvre l'enseignement scolaire, l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes, mais aussi la recherche en éducation. Actuellement, ses grands projets portent sur la dimension européenne dans l'enseignement secondaire, la coopération universitaire, l'éducation des adultes et les mutations sociales, les langues vivantes et la mise en commun des résultats de la recherche en éducation.

* Andorre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, République Slovaque, République Tchèque, Roumanie, Saint-Marin, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie, Royaume-Uni

18244

DECS/SE/BS/Donau (94) 5

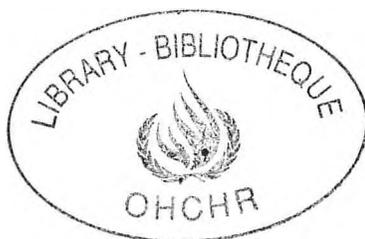
CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE
Programme pour la formation continue des enseignants

65e Séminaire européen d'enseignants

sur

"Étudier les religions dans le cadre des sciences sociales à l'école"

Donaueschingen, Allemagne
24 - 29 octobre 1994



Rapport rédigé par

Martin PALMER
ICOREC

HRE/MONO/35/2

*

*

*

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle doivent être adressées au Directeur de l'enseignement, de la culture et du sport du Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg-Cedex.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| INTRODUCTION | 1 |
| EXPOSÉS | 6 |
| Les droits de l'homme et les valeurs sous-jacentes | 6 |
| La montée et l'importance de l'intégrisme | 8 |
| L'histoire et la religion | 12 |
| La religion et la philosophie de la vie en éducation Le rôle des arts | 17 |
| GROUPES DE TRAVAIL | 21 |
| La religion, les droits de l'homme et les valeurs sous-jacentes | 21 |
| La littérature et la religion | 26 |
| L'histoire et la religion | 29 |
| La religion et les arts | 32 |
| RESUMÉ DES PRINCIPALES QUESTIONS ABORDÉES AU COURS DU SÉMINAIRE | 36 |
| RECOMMANDATIONS ADOPTÉES PAR LES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE | |
| LISTE DES PARTICIPANTS | 41 |

INTRODUCTION

Le 65e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants a marqué une étape importante dans l'oeuvre accomplie par le Conseil de l'Europe, étape annoncée depuis longtemps, mais qui, pour diverses raisons, n'a pu être franchie que maintenant. Compte tenu à la fois de sa propre histoire et de celle de l'Europe de l'après-guerre ou, plus exactement, *des* Europes de l'après-guerre, le Conseil de l'Europe s'est jusqu'ici tenu volontairement à l'écart des questions religieuses. L'Europe ayant été pendant des siècles aux prises avec des conflits religieux, les pays fondateurs du Conseil de l'Europe avaient en effet estimé que la religion n'avait pas sa place dans leur vision de la nouvelle Europe.

Voici dix ans, le Conseil oecuménique des Églises (COE) entama des discussions avec le Conseil de l'Europe au sujet de la place et de l'importance de la perspective de la religion sur l'éducation, notamment dans le contexte d'un monde pluraliste et pluriconfessionnel. Ces discussions s'inscrivaient dans le cadre du projet Liaison du Conseil oecuménique des Églises, lequel s'intéressait aux diverses philosophies de l'éducation qui émanent de systèmes de croyances tels que l'islam, le christianisme ou l'humanisme laïque. Les participants à ces discussions espéraient que le Conseil de l'Europe jouerait un rôle prépondérant dans l'instauration d'un dialogue entre les différentes confessions qui porterait sur l'éducation - non seulement sur l'éducation religieuse, mais aussi sur les valeurs qui sous-tendent l'éducation en général.

Malheureusement, l'heure du dialogue n'avait pas encore sonné, et il fallut attendre les bouleversements de l'Europe de l'Est, la chute du communisme, le renouveau des religions, l'expansion de communautés religieuses (telles que les communautés musulmanes en Europe) et le débat sur le rôle du spirituel dans le temporel pour que le Conseil de l'Europe pût enfin aborder ouvertement cette question très épineuse.

Dès 1987, toutefois, le Conseil de l'Europe s'était penché sur des questions connexes en organisant séminaires et conférences pour en débattre. Après la Contribution du judaïsme à la culture européenne (1987), puis la Contribution de la civilisation islamique à la culture européenne (1991), le Conseil de l'Europe s'est intéressé aux Sectes et aux nouveaux mouvements religieux (1992), au Combat contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance (1993), ainsi qu'à La tolérance en matière de religion dans une société démocratique (1993), en soulignant chaque fois à quel point l'étude des religions était utile pour avoir une vue équilibrée des sociétés contemporaines. La Recommandation 1178 (1992) 7.i., par exemple, énonce que

«le programme du système général d'éducation devrait comprendre une information concrète et objective sur les religions majeures et leurs principales variantes, sur les principes de l'étude comparative des religions et sur l'éthique et les droits personnels et sociaux»

La Recommandation 1202 (1993) 16.iii. stipule en outre qu'il faut :

"Veiller à ce que des cours sur les religions et la morale figurent dans les programmes scolaires et s'efforcer d'obtenir une présentation différenciée et soignée des religions

dans les manuels (y compris les livres d'histoire) et dans l'enseignement afin d'améliorer et d'approfondir la connaissance des différentes religions

En 1994, le Conseil de l'Europe décida d'organiser pour la première fois un séminaire consacré ouvertement aux religions. Pour ce faire, il pressentit l'un des participants au projet Liaison du Conseil oecuménique des églises, M. Martin Palmer, de l'International Consultancy on Religion, Education and Culture (*ICOREC*). Grâce au réseau de contacts d'ICOREC, ainsi qu'aux moyens et au propre réseau du Conseil de l'Europe, ce séminaire fut mis sur pied en quelques mois, et un débat s'est amorcé sur le rôle et la place de la religion dans l'éducation, ainsi que sur sa perspective dans ce domaine.

Le but et les objectifs du Séminaire figurent dans le document préparatoire élaboré par le Conseil de l'Europe :

«Partie intégrante de l'identité culturelle, la religion ne saurait être mise à l'écart, surtout dans le contexte de nos sociétés pluriculturelles. Par conséquent, c'est à l'école de promouvoir, par son enseignement, une approche culturelle, sociale et historique des religions qui soit à la fois marquée au coin de la tolérance, multilatérale et exempte de tout cléricalisme et de tout endoctrinement idéologique.

Le Séminaire a un double but. Ses participants devront déterminer :

- comment aborder l'enseignement des religions en tant que faits socioculturels et assises de valeurs dont l'analyse et la compréhension sont nécessaires pour appréhender le passé et le présent;
- comment fournir aux enseignants les moyens et les éléments de réflexion qui leur permettent d'intégrer l'enseignement des religions dans diverses matières liées notamment aux sciences humaines et aux sciences sociales, et de faire ainsi de la religion un thème 'horizontal'».

Malheureusement, la terminologie utilisée traduit le préjugé culturel avec lequel le Conseil de l'Europe aborde la question de la religion et de sa place dans l'éducation. Elle postule également le primat de la pensée laïque dans certains domaines - bref, autant de jugements de valeur susceptibles d'être soumis aux mêmes critiques que des jugements de valeur fondés sur des convictions religieuses. Les tensions ainsi créées ont pesé sur les discussions pendant toute la durée du séminaire, même si ce ne fut pas de façon particulièrement négative. Le débat sur les valeurs, les postulats et les croyances s'est poursuivi comme il avait commencé, c'est-à-dire en soulignant que l'objectivité n'existe pas, que la culture influe sur toutes les valeurs et que, par voie de conséquence, la vision du monde que nous offre l'humanisme laïque est une croyance au même titre que celle que nous offrent l'islam, le bouddhisme ou le christianisme.

Cela fut explicité dans le document préparatoire de Martin Palmer :

«Si nous voulons examiner la place de la religion dans les sciences sociales en Europe, nous devons être conscients du caractère tendancieux de la plupart de nos systèmes

éducatifs. Pour des raisons assez complexes dont je parlerai plus tard, l'Europe adopte une démarche purement phénoménologique pour appréhender la réalité. On peut dire, globalement, qu'elle a décidé de voir dans la «valeur» et la «signification» des éléments quantifiables et de les examiner par réduction phénoménologique. Résultat : il y a de plus en plus de gens qui en savent de plus en plus sur de moins en moins de choses !

Ce que nous avons perdu, voire sciemment écarté dans la plupart de nos systèmes d'éducation en Europe est *l'affect* au profit de *l'effet*, le non quantifiable au profit du quantifiable et une vision holistique au profit d'une vision particulière - bref, tout ce que, au fil des siècles, les cultures désignaient par des termes tels que *le spirituel, le religieux* ou *le divin*.

Malheureusement, les religions ont souvent été pour l'Europe sources de souffrances. Bien que tous les pays européens doivent leur système éducatif (du moins en partie) au fait que le christianisme, le judaïsme et l'islam accordent une très grande importance à l'éducation, un grand nombre d'entre eux sentent le besoin d'enlever la religion des programmes scolaires. Les raisons à cela sont diverses : tantôt on redoute le pouvoir des institutions religieuses, tantôt on rejette carrément certaines croyances et valeurs fondamentales de la religion. L'opposition entre, d'une part, le nationalisme du XIX^e siècle et le communisme nationaliste du XX^e siècle, et, d'autre part, la vision du monde universelle, non nationaliste de l'Église catholique, a créé de nombreux conflits. À cela s'est ajouté le conservatisme tenace de nombreuses expressions de la religion, qui l'ont empêché de s'adapter à de nouvelles données (p. ex. à la théorie de l'évolution) et lui ont fait ainsi prendre du retard au chapitre des connaissances.

Au début du XX^e siècle, nombre de gens, à l'Ouest, croyaient que les êtres humains étaient en passe de mûrir et les conditions de vie de s'améliorer. Et c'est vrai qu'en termes de niveau de vie, des progrès ont été accomplis - que ce soit en matière de santé publique, d'éducation, de logement, etc. Pourtant, après deux guerres mondiales, après les ravages causés à la fois par le communisme et le capitalisme dans un grand nombre de communautés et après la détérioration rapide de notre milieu naturel, nous sommes en droit de nous demander si l'humanité est réellement devenue adulte et «a abandonné tout ce qui est propre à l'enfant». Si les problèmes environnementaux nous ont appris quelque chose, c'est bien ceci : nous avons beau nous croire très forts pour avoir progressé techniquement, nous ne savons plus comment vivre en harmonie avec le reste de la Création.

En Occident, la religion est bannie d'un grand nombre de forums publics pour deux raisons antinomiques : *primo*, parce que l'on redoute son pouvoir idéologique, souvent utilisé à mauvais escient dans le passé; *secundo*, parce que la religion y est considérée avant tout comme relevant de la sphère privée, un peu comme une question de goût personnel; bref, elle y est vue comme quelque chose de facultatif.

Autrefois, on a souvent - et avec raison - reproché à la religion de vouloir maintenir une emprise idéologique sur la société. En déconfessionnalisant l'éducation, on chercha à se libérer de la tutelle de la religion, et ce fut une bonne chose. Ce que le postmodernisme

nous rappelle néanmoins, c'est qu'aucune prise de position n'est objective, qu'aucune opinion n'échappe aux jugements de valeur, aux idées reçues et aux préjugés. Tout système d'éducation, toute matière enseignée se réfère constamment à sa propre «mythologie». Celle-ci repose sur certaines croyances à partir desquelles se forgent un système de valeurs et des prémisses qui servent à leur tour à appréhender l'univers, nous-mêmes et la vie.

Et il n'y a rien de mal à cela : les êtres humains sont incapables de fonctionner autrement ! Là où le bât blesse, c'est lorsque nous prenons notre propre vision du monde, notre propre «mythologie» pour la seule et unique qui soit, lorsque nous réfutons ou feignons de ne pas voir d'autres voies d'approche ou bien encore lorsque nous n'y trouvons, avec condescendance, qu'exotisme ou folklore. On peut dire qu'à cet égard, les modèles européens de valeurs laïques sont tout aussi coupables que les grandes religions du monde et les grandes idéologies (marxisme, fascisme, nationalisme).

Si, à la fin de ce séminaire, nous continuons de ne voir dans le fait religieux qu'un atout folklorique, c'est que nous sommes passés complètement à côté du problème central auquel doivent faire face les éducateurs : notre système de valeurs est déficient, pis, pernicieux.

Le but de ce séminaire n'est pas de trouver un moyen de parler des Musulmans en termes plus équitables lorsque nous enseignons les Croisades pendant le cours d'histoire, ni de savoir comment faire comprendre la vision du monde du Moyen Âge chrétien lorsque nous étudions Dante ou Chaucer, ni encore de trouver un moyen d'aborder l'étude de religions différentes simplement parce qu'«on en retrouve beaucoup dans nos écoles». Tout cela n'a en effet aucun intérêt. En revanche, connaître la façon dont les Aborigènes australiens appréhendent la nature pourrait nous aider à repenser notre rapport avec elle - et Dieu sait si nous en avons besoin en Europe ! La question est en effet plutôt de savoir quelles visions du monde nous pouvons trouver, à la fois dans le passé et dans le présent, qui nous aideraient à comprendre et à faire face aux crises qui touchent l'Europe et la plus grande partie du monde - crises qui sont d'ordre environnemental, économique et psychologique, qui touchent les transports, l'urbanisation, la guerre, les relations interpersonnelles, la sexualité, les droits et les obligations, ainsi que la façon dont chacun envisage ses valeurs et sa place dans le monde.

Si telle est notre préoccupation, ce que nous devons alors rechercher en tant qu'éducateurs, ce sont des visions, des perspectives, des voies d'approche, bref, des *points de vue* qui nous aideront à nous comprendre et à nous repenser, nous et les sociétés dans lesquelles nous vivons. Et, pour un telle recherche, tous les moyens sont bons - conceptuels, mythologiques et analytiques. À partir de là, nous pouvons examiner les grandes visions du monde - les religions mais aussi les idéologies (y compris l'humanisme laïque) - en cherchant à savoir si nous ne pouvons pas y découvrir quelque chose digne de notre attention.

Cela ne veut pas dire pour autant que toutes doivent être mises sur un pied d'égalité. Nous devons fixer en effet une liste de critères - environnementaux, psychologiques, etc. - qui nous permettent de déterminer si l'une de ces visions du monde est digne d'intérêt. Ces critères doivent nous servir à juger sévèrement les aspects de tous les systèmes de croyances - religieux ou non - qui nient la vie ou en donnent une image déformée.

L'Europe a grand peur de la diversité. Notre culture nous pousse vers la conformité - religieuse (avec le christianisme), politique (avec la démocratie parlementaire) ou économique (avec l'économie libérale). Recherchant partout l'homogénéité, nous considérons la diversité comme une menace.

Et si la diversité était vitale à la vie ? Et si la diversité, c'était précisément le mode naturel d'évolution des choses ? Dans la Nature, la biodiversité est essentielle, car elle est synonyme de solutions de rechange, d'options en cas de changements brusques (au niveau du climat, par exemple) ou d'accidents. Selon moi, il en va très précisément de même dans le monde des idées et de l'action.

EXPOSÉS

Quatre exposés ont été présentés pour faciliter la discussion et axer le débat sur quelques grandes questions.

Les droits de l'homme et les valeurs sous-jacentes

J'ai présenté le premier exposé, qui avait pour thème les droits de l'homme. Nombreux sont ceux qui, dans le monde laïque, souhaitent que la notion de droits de l'homme devienne un flambeau, un cheval de bataille permettant de rassembler des valeurs collectives dans des domaines tels que l'éducation ou la vie publique. Pourtant, les choses sont plus compliquées qu'il n'y paraît, pour la simple raison que la notion même de droits de l'homme est étroitement liée à la culture et qu'elle est issue d'une certaine évolution historique de l'Occident chrétien et postchrétien.

J'ai commencé par affirmer la grande importance de l'idée même de «droit de l'homme».

«Les concepts de droits fondamentaux, de respect, de dignité et de liberté ont transformé de nombreuses régions du monde - ou ont du moins essayé de le faire. L'être humain s'est notamment accroché à ces idées pour échapper au poids de l'autorité et résister à l'usage de la force au nom de la religion ou d'une idéologie. Ces idées-phares ont permis aux hommes et aux femmes de développer un sens de leur propre valeur, elles leur ont offert l'espoir d'une vie meilleure en même temps qu'un but à poursuivre. Elles ont aussi donné à beaucoup le courage de relever la tête et de penser que leurs opinions et leurs façons de voir ont autant de valeur que celles des autres. Ce n'est pas un hasard si, après les horreurs du fascisme et du nationalisme et après le génocide perpétrés au cours des guerres des années trente et quarante, les Nations Unies ont produit en 1948 la Déclaration universelle des droits de l'homme. Face à de telles atteintes à la dignité de l'homme, les fondateurs des Nations Unies avaient ressenti la nécessité absolue du respect de certains droits.

Je me suis ensuite penché sur les variations dans le temps de ces deux notions que sont *le droit* et *l'humain*.

«... Jefferson et les autres Pères fondateurs [des États-Unis] ne s'attendaient pas à ce que leur déclaration soit prise au pied de la lettre par de larges pans de la société américaine - par les esclaves, par les femmes, par les gens sans terre, pour n'en citer que quelques-uns. La notion de 'droits' forgée par ces pionniers doit être envisagée dans le contexte de leur culture, de leur époque et de leurs valeurs sous-jacentes.»

La notion même de *droit* est culturelle :

«Tous les concepts de droits reposent sur une échelle de valeurs. En 1776, la valeur suprême était incarnée par l'Américain blanc, de sexe masculin et propriétaire terrien. En 1948, aux Nations Unies, il est précisé que tous les membres de la race humaine ont le droit d'utiliser la planète et d'autres créatures comme bon leur semble, dans le but

d'améliorer le bien-être des hommes. En 1994, le concept de droit s'est étendu aux arbres, aux océans, à l'Antarctique et même aux bactéries...

On le voit, la notion de droit est étroitement liée à la culture et ne peut donc être universelle. C'est du reste impossible, puisque l'idée même de droit est une invention philosophique récente, qui a moins de trois cents ans. Elle est née dans des conditions historiques, géographiques et culturelles spécifiques, en réaction au christianisme et au judaïsme mais aussi en puisant à même leurs racines. Fruit de certaines cultures, la notion de droit revendique maintenant le statut d'universalité. Peut-elle le faire ?

Mais les valeurs sont encore plus importantes que les droits, car celles-ci au moins se reconnaissent certaines prémisses, elles savent qu'elles portent en elles certains préalables, certaines croyances - ce qui leur permet de se situer et de reconnaître leur partialité. Les droits ont certes leur place dans l'éducation, mais ce sont, d'après moi, les valeurs qui méritent surtout l'attention.»

J'ai parlé ensuite des tensions qui peuvent surgir entre, d'une part, les devoirs et les obligations mis en exergue par certaines religions (telles que le bouddhisme et le christianisme) et, d'autre part, les droits que renferment des notions telles que le droit au bonheur. J'ai examiné également ce couple dialectique, si cher à l'Occident, que représentent une vision utopique et une vision apocalyptique du monde. Il s'agit selon moi d'un mode de raisonnement éminemment puéril dans lequel on ne fait que passer d'un excès à l'excès contraire.

Le désir d'une société égalitaire où tout le monde est heureux puise ses racines profondes dans les débuts de la mythologie grecque. La différence entre ce désir et la croyance actuelle en la poursuite du bonheur est que cet espoir de bonheur a fini par acquérir le statut d'un droit tout à fait accessible.

Ce que j'ai cherché à démontrer, c'est qu'en s'attardant sur ce qui est humain, les grandes religions accordent autant d'intérêt aux zones de lumière qu'aux zones d'ombre de l'existence.

Quel rapport cela a-t-il avec les droits de l'homme ? Mais tout se tient évidemment, puisque le droit élémentaire au bonheur n'existe pas. Ce qui ne veut pas dire pour autant que nous devons être malheureux ! Et pourtant, nous avons tendance à voir la vie en termes de «ou bien... ou bien», comme une alternative entre ces deux pôles que sont le bonheur et le malheur plutôt que comme un savant mélange des deux.

Pour finir, j'ai tenté d'expliquer pourquoi l'Occident craint tant la diversité :

«Les Occidentaux se sont toujours montrés récalcitrants face au pluralisme. Nous aimerions tant que les autres nous renvoient notre image, qu'ils aient la même religion que nous, notre système économique, notre régime démocratique, notre système politique, notre système de valeurs - bref, qu'ils partagent notre concept de ce qui est *correct*. Cette obsession qu'a l'Occident de vouloir faire de la conformité une norme

universelle ne cesse d'agiter le reste du monde. Chaque fois, ceux qui tentent d'imposer cette norme le font avec les meilleures intentions. Mais ce désir de voir nos croyances et nos valeurs partagées par tous a un effet dévastateur sur les Autres, parce que la poursuite de l'homogénéité nous fait tenir en suspicion le pluralisme, l'altérité. Lorsque l'on est convaincu de détenir la meilleure définition de l'humain ou d'une société humaine, l'on ressent forcément comme une menace toute différence, tout écart par rapport à cette définition.

Si, au contraire, l'on est prêt à reconnaître que ses idées découlent de certaines prémisses, que d'autres que nous peuvent fonder leurs propres opinions sur d'autres préalables, qu'il n'y a pas Une manière de voir les choses, ni Une réponse à tout, ni Un seul système possible, alors on considère la diversité comme un atout et un facteur d'impulsion. Dans le domaine de l'éducation, nous avons trop souvent tendance à penser que d'autres voies d'approche sont acceptables pour quelques-uns mais pas pour la majorité. Cela nous cause depuis des siècles bien des maux, non seulement à nous, mais aussi et surtout à ceux dont les systèmes de valeurs sont diamétralement opposés au nôtre et que nous avons cherché et cherchons encore à 'mettre sur la bonne voie'.

J'ai ensuite approfondi un peu plus la notion de diversité.

«Si l'éducation décide de prendre la religion au sérieux, elle doit s'attendre à être mise en question autant qu'elle met en question. Elle doit reconnaître que nos valeurs ne seront pas nécessairement considérées comme telles par d'autres. Mais le plus important peut-être est de cesser de parler d'éducation multiculturelle ou pluriconfessionnelle au singulier, comme s'il ne pouvait y avoir qu'un seul modèle d'éducation possible. Nous devrions plutôt parler de concepts de l'éducation qui varient selon la culture et la religion; bref, il serait temps que l'éducation découvre le pluriel.»

La montée et l'importance de l'intégrisme

Présenté par M. Desire Brokerhof, le deuxième exposé portait sur La montée et l'importance de l'intégrisme. M. D. Brokerhof est directeur du *Stichting Godsdienst en Opvoeding* [Fondation pour la religion et l'éducation] aux Pays-Bas.

Le thème de l'intégrisme émerge si souvent lorsqu'on traite les croyances religieuses qu'il fut jugé utile de lui consacrer un exposé entier. Le terme «intégrisme» est souvent employé de manière abusive - davantage avec une connotation péjorative que positive, et l'on s'en sert pour dénigrer ceux auxquels on l'identifie. Et pourtant, la montée de l'intégrisme est un nouveau phénomène religieux d'importance. L'auteur de l'exposé s'est donc penché sur ce phénomène et a cherché à savoir quelle incidence il pouvait avoir sur l'enseignement de la religion.

M. Brokerhof a commencé par analyser la montée de l'intégrisme.

«Voici selon moi les traits marquants de l'intégrisme au niveau de l'individu : *primo*, un intégriste fonde sa pensée et son action sur des valeurs et des

principes religieux immuables; *secundo*, l'intégriste est convaincu que ses principes et ses valeurs sont les seuls valables. C'est pourquoi tout autre système de croyances n'a selon lui aucun droit d'exister; *tertio*, l'intégriste tente d'imposer ses principes et ses valeurs à d'autres, convaincu qu'ils se sont trompés de voie.

Au niveau de la société maintenant, ce sont les éléments suivants qui caractérisent l'intégrisme: les intégristes ont le sentiment profond de former un groupe soudé par des buts communs et des règles de conduite communes. Ils se caractérisent par une structure hiérarchique et la soumission à l'autorité.»

M. Brokerhof attira ensuite notre attention sur le fait que l'intégrisme n'est pas seulement religieux et qu'il peut prendre d'autres formes telles que le national-socialisme et le racisme. Puis il s'est interrogé sur l'origine de la montée actuelle de l'intégrisme religieux.

«Il est d'autant plus important de savoir pourquoi l'intégrisme - tout comme le nationalisme - connaît une telle ampleur à notre époque. La principale raison, à mon avis, est la peur. Et cette peur découle de plusieurs choses : de l'intime conviction que la race humaine a la capacité de détruire la planète plusieurs fois; d'un sentiment de solitude (résultat de l'individualisme de notre époque); d'un certain sentiment d'aliénation, qui fait des autres des ennemis; et, enfin, de l'absence d'un sentiment d'appartenance.

Il existe de nombreuses raisons d'avoir peur dans le monde d'aujourd'hui. Comment s'étonner, dans ces conditions, que des gens soient attirés par un groupe offrant des principes clairs et des valeurs communes, qu'ils en deviennent membres et soient prêts à tout pour le rester, même si cela mène à l'animosité envers d'autres ?

Mais il y a selon moi une seconde raison à la montée de l'intégrisme : le fait que le prosélytisme actif de l'intégriste produise des résultats, car c'est la contrepartie de tous les mécanismes créés par la peur mentionnée plus haut.»

M. Brokerhof s'est penché ensuite sur le rôle de l'éducation en partant notamment de la recommandation du Conseil de l'Europe (n° 1202, février 1993) visant à intégrer l'étude des religions et de l'éthique dans le programme du système général d'éducation. Il s'est ensuite demandé comment nous devons nous y prendre pour parler de l'intégrisme en classe et posa une question-clé en éducation : comment concilier ces deux rôles de l'éducateur qui consistent, l'un, à transmettre des connaissances, l'autre à favoriser chez l'élève une attitude créative et orientée vers l'avenir ?

«Le volet cognitif de l'éducation porte sur la communication d'un savoir et la transmission de l'expérience. Il touche toute une série de matières figurant au programme scolaire. La place occupée par les religions et l'éthique dans ce programme varie d'un pays à l'autre. Dans tous les cas, cependant, l'enseignement des religions et de l'éthique devrait se faire dans le respect mutuel et dans un esprit d'ouverture, car l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est de préparer des enfants de religions et de cultures différentes à prendre part de façon indépendante aux affaires de la société.»

En cherchant à répondre à la question de savoir comment s'y prendre pour parler de l'intégrisme à l'école, M. Brokerhof parla des dangers de ce qu'il a appelé un «intégrisme libéral», concept qui a heurté certains, mais que d'autres ont trouvé très utile. C'est là un sujet qui a suscité beaucoup d'animation tout au long du séminaire :

«Dès lors que nous admettons que l'intégrisme touche un grand nombre de religions, il n'y a plus qu'une seule réponse possible à la question que j'ai posée plus haut : nous devons nous pencher sur l'intégrisme en tant que phénomène, en tant que réalité. Nous nous devons d'en parler, car son existence est tout aussi indéniable que celle du nationalisme. Et nous devons l'étudier dans le même esprit que celui avec lequel nous abordons les matières susmentionnées, c'est-à-dire dans un esprit de respect mutuel. Je sais, une opposition ne manquera pas de surgir entre le respect que nous devons aux intégristes et leur propre principe d'intransigeance, entre leur intention de nous convaincre et notre ouverture d'esprit. Mais cette antinomie existe et doit continuer d'exister, si nous ne voulons pas commettre les mêmes erreurs qu'eux. Nous ne pouvons pas faire de notre voie d'approche libérale une démarche supérieure à celle de l'intégrisme, car ce serait créer nous-mêmes une sorte d'«intégrisme libéral», un intégrisme laïque qui serait tout aussi dangereux.»

Pour clarifier ce qu'il entendait par là, M. Brokerhof présenta trois façons d'aborder l'enseignement de la religion. On peut selon lui :

- initier à une conviction religieuse dans un but évangéliste, ce qui ne saurait se justifier;
- aborder la religion comme objet d'étude, en adoptant une démarche cognitive et comparative où l'émotion et l'engagement sont exclus;
- approcher le donné religieux de différentes façons, mais le plus possible de l'intérieur de l'être. Cette manière d'enseigner peut être adoptée dans toutes sortes de matières (y compris dans les sciences sociales) pour permettre au vécu quotidien de l'expérience religieuse de s'exprimer et pour permettre à la religion de s'intégrer dans le développement social. Si l'on adopte cette dernière démarche, on doit aussi jeter un regard positif sur différentes religions et visions du monde, mais il y a bien entendu des limites à ne pas dépasser ! Dès que les moyens et les méthodes auxquels recourent des individus ou des groupes d'individus deviennent extrêmes, nous devons faire part ouvertement de notre désapprobation et mettre en garde les jeunes à l'école.»

M. Brokerhof illustra alors la dernière de ces trois démarches en citant des exemples tirés du travail accompli par son organisme dans les écoles néerlandaises. Il finit son exposé en citant un passage d'un livre publié par son groupe :

«Dans l'un des livres décrivant une méthode d'éducation religieuse, nous racontons l'histoire d'une femme qui vit seule chez elle avec ses enfants. Parce qu'elle est seule, précisément, elle se sent différente des autres gens et se méfie d'eux. Elle finit par ériger un mur autour de sa maison, ce qui a pour effet de mettre en colère les autres, qui finissent par la détester. Le ressentiment ne fait que grandir, et, à la fin de l'histoire, la

maison ressemble à une casemate, avec des fils de fer barbelés et des mines dans le jardin qui entoure la maison. Si nous racontons cette histoire dans notre livre, c'est parce que les enfants doivent apprendre où peut mener la peur de l'Autre et de son altérité.»

Hélas, conclut M. Brokerhof, il semble bien que beaucoup d'adultes pourraient s'inspirer de cette leçon ! Et il souligne encore une fois, en guise de mise en garde, que les gens d'esprit libéral peuvent être tout aussi intransigeants que des intégristes, chrétiens ou musulmans.

L'Histoire et la Religion

Le troisième exposé portait sur L'histoire et la religion, ainsi que sur l'éducation religieuse. Il était présenté par M. Tim Jensen, de l'organisme danois DACOREC.

M. Jensen a tout d'abord illustré la complexité des deux termes «religion» et «histoire», en attirant tout particulièrement notre attention sur les préjugés culturels que nous, Occidentaux, avons et qui trouvent leur source dans l'étymologie même de ces deux termes. Ainsi qu'il le dit lui-même : «En-dehors du contexte européen, les mots "religion", "culture" et "histoire" connaissent un véritable éclatement de leur contenu sémantique, et il devient alors encore plus difficile de bâtir une théorie générale sur l'"histoire" et la "religion" et leurs relations réciproques .»

En s'appuyant sur les Recommandations de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe n^{os} 1162, 1178 et 1202, T. Jensen tenta ensuite d'en étendre la portée pour souligner l'importance de leur mise en oeuvre.

Puis il amorça son étude de l'histoire des religions en faisant cette observation, dont tout le reste a découlé :

«Aussi loin que l'archéologie et l'histoire nous entraînent dans notre connaissance de la préhistoire et de l'histoire de l'humanité, l'être humain semble avoir connu et exprimé ce que nous appelons aujourd'hui l'expérience religieuse et la religion.

Je ne pense pas, contrairement à certains, que la religion soit partie inhérente et universelle de la conscience et de la réalité humaines, car il existe d'après moi des preuves empiriques selon lesquelles l'homme a pu s'en passer. En outre, nul ne peut préjuger de l'avenir. Force m'est pourtant de constater que, jusqu'à maintenant, il y a eu concomitance de l'histoire et de la religion : il est inconcevable de penser à l'histoire et à l'humanité sans penser à la religion.»

Passant rapidement sur notre préhistoire et les débuts de notre histoire, T. Jensen s'est penché sur ces siècles - du VIII^e au II^e s. avant l'ère chrétienne - au cours desquels sont apparus des chefs spirituels tels que Bouddha, Zarathoustra, Confucius, les prophètes d'Israël et les auteurs des Upanishads, siècles qui occupent une telle place centrale dans le développement de la pensée et de la pratique religieuses qu'on les a désignés du nom de «périodes axiales». T. Jensen parla ensuite du passage entre la période où religions et cultures formaient de grands blocs distincts et la période du monde moderne :

«Un trait marquant de la période qui s'étend de 600 ans avant l'ère chrétienne à 1500 après l'ère chrétienne est la façon dont les quatre grandes civilisations et leurs religions dominantes (bouddhisme, hindouisme, islam et christianisme) s'équilibrent à l'échelle de la planète.»

T. Jensen s'est ensuite attardé sur les tendances dominantes de l'époque moderne :

«Le positivisme logique, les approches biologique et psychologique de la nature humaine,

les sciences naturelles et leur vision du monde affirment actuellement leur prépondérance en Europe, mais on se tromperait lourdement en pensant que leur récente éclipse a miné sérieusement la foi de l'idéologie évolutionniste dans l'avenir et dans le "progrès", bien délicat à définir du reste. Ce credo est encore dominant à de nombreux niveaux politiques et dans certains milieux très influents, et il va de pair avec le concept d'une suprématie européenne et occidentale, concept qui avait décliné après la Seconde Guerre mondiale, mais auquel l'affaire Rushdie et une tendance croissante à la confrontation idéologique, notamment avec le monde musulman (ou, plus précisément, avec le stéréotype du militant islamique), ont redonné aujourd'hui de la vigueur.

T. Jensen achève ainsi son survol de l'histoire de la religion :

«Les religions et les groupes qui les composent réagissent de différentes façons à cette évolution de notre histoire : soit par une coopération internationale visant à résoudre les crises de la planète et les conflits politiques, soit par le repli au niveau local, soit par le nationalisme soit encore par un intégrisme actif. Autant de réactions qui, à leur tour, auront une incidence sur l'avenir du monde et des religions elles-mêmes - un monde et des religions qui subissent des changements rapides.»

Puis, T. Jensen s'est arrêté sur cette thèse selon laquelle l'histoire serait aujourd'hui parvenue à son terme. Loin de se terminer, comme certains universitaires et politiques occidentaux le prétendent, par le «triomphe» du consumérisme, l'histoire se trouve aujourd'hui, selon Jensen, à un nouveau carrefour. Il fit ensuite ce commentaire intéressant :

«J'ai personnellement de la difficulté à accepter l'idée que nous nous trouvons probablement à un nouveau point de départ et non à un point d'arrivée de l'histoire et je crois que la vision du flux perpétuel des choses, grandes et petites, est à l'origine même des efforts déployés dans la religion et dans d'autres domaines pour créer de l'ordre et un système. Je pense également que le rythme auquel les choses changent à l'échelle locale et à l'échelle planétaire est en grande partie à l'origine des crises de la spiritualité et du "retour du religieux", du nationalisme, du conservatisme de droite, des intégrismes religieux et non religieux, etc. En dépit des nombreux signes annonciateurs d'un désastre mondial (catastrophes écologiques, explosion démographique, conséquences du paupérisme, agitations sociales, conflits politiques et idéologiques entre les pauvres et les nantis, etc.), personne - à part un dieu peut-être - ne sait ce qui nous attend. Rien, par exemple, ne nous garantit que la répartition actuelle des pouvoirs et des religions à l'échelle du globe est la seule possible. Peut-être l'hégémonie européenne ou occidentale, qui a commencé en 1500 de l'ère chrétienne avec le christianisme comme religion dominante, va-t-elle s'achever sous peu. Plus de la moitié des Chrétiens font maintenant partie de l'un des 20 000 groupes de Chrétiens du tiers monde, c'est dire si la Chrétienté change rapidement ! Et d'autres changements s'annoncent avec le succès économique des pays du Sud-Est asiatique, qui contestent ouvertement la suprématie des systèmes économique, politique, éthique et religieux de l'Europe, et avec l'effondrement des idéologies et des États communistes, qui sont par définition athéistes et antireligieux.

L'avenir est incertain, et il est parfois bien difficile de s'imaginer que nous avons le pouvoir d'influer sur lui, voire de le façonner. Notre liberté tant vantée paraît bien souvent

n'être qu'une grande illusion.»

A. Jensen poursuit en disant qu'historiens, sociologues et politologues ont été contraints de réviser leur jugement sur le rôle et la signification des religions :

«Les religions sont de nouveau "en piste". Même les historiens qui écrivent sur l'Europe et cherchent à savoir, par exemple, comment les Européens se définissent eux-mêmes, sont contraints de revenir à la religion. Ils sont désormais prêts à admettre qu'une fois de plus, ce que nous devons définir, ce n'est pas seulement le patrimoine européen, mais aussi le concept européen actuel d'une identité européenne qui repose à la fois sur l'appartenance à une religion (aux confessions chrétiennes traditionnelles, protestante, catholique et orthodoxe) et sur le contraste avec d'autres, surtout bien sûr avec l'islam - opposition dont l'Europe s'est servie pendant des siècles pour affirmer son identité.»

Pour Jensen, deux phénomènes reliés entre eux ont été les signes annonciateurs de ce changement. Le premier de ces signes est le renouveau des religions, anciennes et nouvelles, dans la vie publique aussi bien que dans la vie privée. À preuve, selon lui, le développement d'une opposition ouverte à la laïcité au sein de nombreuses confessions, et ce, par des groupes qui cherchent à infléchir le pouvoir de l'État laïque et à introduire un pouvoir théocratique. À preuve aussi, le fait que les religions arborent de plus en plus un visage public en s'attaquant à des problèmes sociaux et politiques, et ce, dans une optique ouvertement religieuse et avec un programme religieux bien précis en tête. Jensen cite ici un extrait de l'allocution que fit Vaclav Havel en juillet 1994 au *Independence Hall* de Philadelphia lorsqu'il reçut la *Medal of Freedom* :

«Les politiques ont beau répéter à l'envi dans les forums internationaux que le nouvel ordre mondial doit reposer sur le respect général des droits de l'homme, cela n'aura aucun effet tant que ce message, ce commandement, ne sera pas fondé sur le respect du miracle de la Vie humaine, du miracle de l'Univers, du miracle de la Nature. Or, seule une personne qui accepte l'ordre cosmique et l'ordre de la Création, qui apprécie le droit de faire partie de l'Univers, de la Création et d'y contribuer, seule cette personne peut vraiment attacher de la valeur à elle-même et à ses voisins, et c'est seulement ainsi que l'être humain peut honorer et respecter les droits de son voisin autant que les siens.»

Vaclav Havel poursuit en disant que ce respect fondamental est inhérent à toutes les religions et qu'aujourd'hui, semble-t-il, l'homme ne peut mesurer la profondeur du droit à la liberté que s'il n'oublie pas le Créateur qui le lui a donné.

Les mots employés par Havel nous posent cependant de sérieux problèmes, non seulement sur le plan logique (les droits de la personne ne sont pas seulement le fruit du christianisme, mais aussi de l'humanisme - et l'humanisme, par définition, fait l'impasse sur Dieu), mais aussi sur le plan politique.

Le second phénomène observé par T. Jensen est lié à «un défaut trompeur, qui est inhérent aux théories sur le déclin de la religion et aux théories sur l'histoire et la sécularisation». Un défaut qui, selon Jensen, nous a fait dresser un tableau fondamentalement erroné de la religion et de l'histoire :

«Toutes les théories dominantes sur l'histoire et la sécularisation et sur l'histoire des religions ont un dénominateur commun, un double «vice de construction» :

- a) elles sont étroitement liées, *primo*, au concept judéo-chrétien de l'histoire, *secundo* - et ceci est une conséquence de cela - aux concepts positiviste, évolutionniste et historiciste de l'histoire et à la conviction que la société et le mode de pensée de l'Occident laïque sont la référence suprême ;
- b) elles sont intimement liées à la religion chrétienne de multiples façons : à sa théorie de la Création, de Dieu le Père et de Dieu le Fils, à l'importance que cette religion accorde à la foi individuelle et personnelle, ce qui a été approfondi et développé par Martin Luther et qui va de pair avec les théories des Lumières et des périodes subséquentes des temps modernes.

Ces croyances et ces théories ont, dans une grande mesure, fixé plusieurs limites : celles des religions typiques de l'Europe, celles d'un concept «hors religions» de la religion et, enfin, celles de la séparation de la religion et de la politique, de l'État et de l'Église, du sacré et du profane, du public et du privé, etc. - séparation voulue par Dieu ou fruit d'une saine logique.

En d'autres termes, ces théories sur la religion, sur l'histoire, sur l'histoire des religions, sur la sécularisation et sur le recul, puis la disparition définitive de la religion sont toutes profondément ethnocentriques, eurocentriques et christocentriques. Elles reflètent aussi un manque de connaissance des religions, de l'histoire des religions et, jusqu'à un certain point, une foi très déséquilibrée et irrationnelle dans le rationnel, dans le séculier, dans l'humanisme et dans tous les autres noms à suffixe en -isme qui ne possèdent pas une dimension transcendantale, transhistorique ou religieuse.»

Après avoir brossé un tableau très stimulant et provocateur de sa propre vision de la religion et de l'histoire, vision qui a fait beaucoup parler d'elle durant tout le reste du séminaire, T. Jensen s'est attardé aux conséquences de ce qu'il disait sur le rôle de l'histoire et de la religion en éducation et, plus précisément, en éducation religieuse :

«Peut-on, de nos jours, se dire instruit si l'éducation qu'on a reçue ne comportait pas la communication d'un savoir sur le phénomène religieux, sur les religions, ainsi que sur leurs interactions passées et présentes avec les cultures et les sociétés qui en sont porteuses ? Peut-on douter qu'il soit nécessaire de renforcer l'enseignement des religions, quelle que soit la matière choisie pour le faire, qu'il s'agisse du cours d'histoire ou du "cours de religion", comme nous l'appelons au Danemark ? Cela ne saute-t-il pas aux yeux que nous avons besoin, à notre époque, d'enseigner non pas une religion, mais des religions - autrement dit, que l'enseignement des religions doit être une matière obligatoire dans les écoles de tous les pays européens, une matière non confessionnelle qui repose sur l'humanisme et les sciences sociales ? Peut-on encore douter que c'est à l'État laïque de veiller à ce qu'aucun futur citoyen de la société démocratique et pluraliste, au niveau local ou planétaire, ne quitte l'école sans avoir eu un "cours de religion" ?

La réponse est évidemment non, quelles que soient les difficultés à surmonter pour y parvenir, car c'est exactement ce qu'il faut faire si nous voulons conserver cette liberté tant vantée et être en mesure de prendre part à la création d'une Europe et d'un monde meilleurs.»

T. Jensen expliqua, à partir de là, pourquoi l'éducation religieuse est importante en soi :

«Premièrement, il est primordial de posséder des connaissances élémentaires sur le phénomène religieux, les religions, leurs visions du monde, leurs systèmes de valeurs, leur éthique, leurs traditions, ainsi que leur incidence sur les plans culturel, politique, sociétal et économique, car, sans ce bagage, personne ne peut comprendre ce qui s'est passé et se passe encore dans le monde, en Europe, dans son pays ou dans sa commune. Le futur citoyen, le futur membre d'une démocratie éclairée, le futur employé de l'État, le futur homme d'affaires, etc. se doit de posséder un savoir élémentaire sur le phénomène religieux et les religions. Tout simplement parce que celles-ci ont toujours existé et ont toujours joué un rôle dans les diverses cultures, dans les diverses sociétés et au niveau de l'individu.

Deuxièmement, l'enseignement et l'apprentissage des religions - non seulement de la religion de la majorité, mais des religions d'une société pluraliste et pluriconfessionnelle, celles du monde, passé et présent - permettront, à condition que le professeur ait la formation requise et que l'enseignement des religions ne lui serve pas à enseigner seulement la sienne, d'ouvrir de nouveaux horizons, de nouvelles perspectives sur l'histoire, sur la religion, ainsi que sur les possibilités et les expériences de l'humanité. Étudier le donné religieux et les religions ouvre l'esprit. La comparaison constante, implicite ou explicite, entre le présent et le passé, entre ce qui est étranger et ce qui est familier fait relativiser ce que nous tenons pour la seule vérité qui soit. Cet exercice ne mène pas seulement à la connaissance de données et des raisons pour lesquelles l'Autre - qu'il s'agisse d'un individu ou d'une culture - pense et agit de la façon dont il le fait, mais aussi à une meilleure compréhension de soi.»

Jensen justifie ensuite le rôle de l'éducation religieuse dans les termes suivants :

«Au travers de l'éducation religieuse, les questions d'actualité - qu'elles soient de nature spirituelle, morale, politique ou religieuse - seront replacées dans un contexte historique et spirituel plus large, ce qui rendra les élèves davantage conscients de leur propre patrimoine culturel et des influences qu'il exerce sur leurs choix, leur mode de vie ainsi que celui des autres. On pourrait très bien dire que l'éducation religieuse force chacun à réévaluer et à réinterpréter ses traditions et sa culture religieuse, mais d'une façon qui ne fait que renforcer le principe de la liberté religieuse, le principe démocratique du droit de l'individu à choisir sa religion en toute conscience.»

Pour clore son exposé, Jensen situe le lien entre l'éducation, l'histoire et la religion dans une perspective globale, en lançant un appel pour que l'on consacre à la religion un enseignement spécifique :

«Si vous me demandez s'il faut enseigner la religion en tant que matière à part entière, avec son propre programme d'enseignement, la réponse est oui. Certes, l'histoire des religions, les différentes visions du monde, les divers concepts de l'histoire, etc. doivent figurer au programme d'un grand nombre de matières, dont l'histoire évidemment. Ainsi, la conception démodée de l'histoire (vue uniquement comme histoire politique) est en passe de disparaître et, au Danemark par exemple, les dimensions culturelles dont je parlais plus haut font déjà partie intégrante du programme d'histoire. Mais il ne suffira pas d'incorporer l'histoire des religions et des cultures dans les différentes disciplines du programme scolaire. L'enseignement des religions appelle des qualifications particulières - certains pourraient même dire une didactique spéciale : *primo*, parce que l'ampleur et la nature du sujet requièrent des enseignants spécialisés dans les religions, anciennes et nouvelles. Cette matière est en effet tout aussi vaste et tout aussi complexe que les autres; *secundo*, parce qu'elle est trop importante pour venir simplement se greffer sur d'autres matières et être enseignée par des professeurs qui n'ont ni le bagage ni la formation voulus dans ce domaine.»

La religion et la philosophie de la vie en éducation

Le rôle des arts

Le troisième exposé - La religion et la philosophie de la vie en éducation - était présenté par Mme Wil H. Arts, du Département de la religion, de la culture et des arts de l'Académie de théologie et de philosophie de la vie de la *Hogesschool*, en Hollande.

Mme Art a commencé par préciser ce qui était au coeur de son exposé, à savoir le lien entre, d'une part, le religieux et l'esthétique, et, d'autre part, l'expérience et la culture des jeunes :

«Si je plaide pour que la religion et la philosophie de la vie figurent au programme scolaire, c'est parce que je suis convaincue que l'affect est menacé lorsqu'on le met à l'écart. Mon plaidoyer repose sur un double postulat : 1) la valeur intrinsèque d'une initiation à l'univers de la littérature, de la poésie et des arts réside dans la communication d'un sens esthétique; 2) cette «éducation esthétique» permet, à son tour, de comprendre les religions et aide ainsi les élèves dans leur quête personnelle d'un sens à la vie et au monde.

Lorsque mes collègues et moi traitons de la nature des religions et de l'éducation esthétique des jeunes, nous tenons pour acquis, dans notre interprétation de ces concepts, que l'enjeu dépasse la simple communication d'un savoir sur la religion et les arts. Notre but ultime est en effet de montrer aux jeunes d'autres voies d'approche que le simple bon sens ou les langages empiriques ou logiques qu'ils connaissent déjà en partie par le biais des vidéoclips, de la chaîne musicale MTV, des couvertures de disques compacts, des films d'animation et des bandes dessinées. L'important est non seulement de stimuler leur sensibilité et leur imagination, mais aussi de leur fournir des cadres de référence : cela leur permet d'établir un lien entre, d'une part, leur intuition personnelle de l'esthétique et du religieux et, d'autre part, des systèmes de croyances. C'est seulement alors que la réflexion et l'épanouissement sont possibles, qu'un lien avec l'action peut s'établir et que nous pouvons parler de spiritualité.»

Afin d'illustrer la nécessité de recourir au mot et à l'image pour aider les individus à méditer sur leurs propres expériences, Mme Arts donna l'exemple d'un collègue, enseignant l'éthique, qui, durant une année sabbatique aux États-Unis, se rendit à la Faculté de médecine de l'Université du Texas, à Galveston, où deux cours avaient été prévus sur les thèmes "Littérature et médecine" et "Art et médecine". Pendant ces cours, qui étaient obligatoires, les futurs médecins devaient, entre autres, lire des poèmes afin de développer une certaine sensibilité aux différents niveaux de signification du discours de leurs futurs patients.

Mme Arts donna ensuite l'exemple de son propre département, qui a élaboré un programme tout à fait unique d'éducation dans les arts et la philosophie de la vie. Elle expliqua les circonstances qui entourèrent sa création :

«Notre département de la religion, de la culture et des arts, unique en son genre aux Pays-Bas, a été créé à la suite d'une analyse socioculturelle qui mettait en évidence une "pauvreté croissante du langage" pour aborder les questions touchant la vie et la réalité, pauvreté due à la sécularisation de la société et à la prédominance du rationnel. Ce phénomène est à rapprocher de celui décrit par Martin Palmer, à savoir la perte de spiritualité et la réduction de la réalité à l'empirique et au quantifiable.

Nous pouvons affirmer que nos contemporains s'intéressent de plus en plus à la religion, à la spiritualité et à l'art et qu'avec l'avènement de sociétés multiculturelles, les gens sentent le besoin d'en savoir davantage sur les différentes religions. Nous enregistrons, parallèlement à cela, une tendance dans la direction opposée : l'emprise du rationnel et du séculier sur la culture s'accompagne d'une sorte de "pauvreté du langage": les gens ne se trouvent plus initiés de manière naturelle au langage symbolique et métaphorique qui permet de discuter de questions cruciales telles que la vie et la mort ou d'expériences religieuses. Lorsque l'individu est laissé à lui-même pour réunir un système de symboles, de convictions, de valeurs et d'orientations pratiques, le résultat n'est pas toujours concluant. Non seulement parce qu'une culture dominée par le visuel et la musique laisse beaucoup de choses non exprimées (mais qui n'en sont pas moins réelles pour autant), les langages poétique et religieux étant restreints à certains lieux, mais aussi parce ces langages doivent céder la place à d'autres plus utiles, tels que celui de l'économie, et que les limites de leur territoire, de la «réserve» où ils sont parqués, sont redéfinies. La religion et la philosophie de la vie relèvent aujourd'hui de la sphère privée, et les rares individus à s'y intéresser n'ont pas les cadres de référence qu'il faut pour une expérience religieuse. »

Mme Arts nomma ensuite quatre principes de base sous-tendant son travail en Hollande, mais qui pourraient avoir un champ d'application beaucoup plus large :

1. Au même titre que la religion, la science et la philosophie, l'art est un mode de la connaissance à part entière. Il permet de construire la réalité, de la classer ou de l'interpréter. En d'autres termes, l'art est une façon de construire le monde.
2. Le langage poétique et l'imagination artistique peuvent contribuer à la construction d'un cadre de référence religieux.

3. L'art contribue énormément au développement de l'identité religieuse d'un grand nombre de gens. Il n'est pas rare, en effet, que l'art et la littérature soient à la source d'orientations religieuses ou philosophiques.
4. Pour beaucoup, les expériences esthétique et religieuse sont indissociables.»

Mme Arts s'est ensuite attardée sur l'importance qu'elle accorde à ces principes. Selon elle, l'oeuvre d'art nous offre l'occasion de rencontrer à la fois ce qui nous est familier et ce qui nous est étrange(r). C'est de cette antinomie, explique-t-elle, que naît le sens esthétique - d'une forme de connaissance qui construit et interprète notre monde, souvent au travers de l'altérité communiquée par l'objet d'art.

Mme Arts examina ensuite comment cette rencontre avec le connu et l'inconnu peut façonner une mentalité religieuse. Elle cita un passage de *Cosmic Consciousness*, de R. M. Bucke, où cet auteur décrit une expérience spirituelle dans laquelle il ne faisait plus qu'Un avec l'Univers, ce que Bucke appelle un état de «béatitude brahmanique». Mme Arts analysa l'essence même d'une telle expérience et établit un lien avec le thème traité «Nous retrouvons dans la description de Bucke les traits attribués à l'expérience religieuse par les psychologues de la religion : le sentiment d'être uni au reste du monde d'une manière pleine de sens; le champ de perception, restructuré, permet de voir les événements à travers un prisme différent de celui à travers lequel nous percevons notre quotidien.»

Mme Arts illustra ensuite par un exemple sa conviction que l'art est un moyen de la connaissance et que le langage poétique et l'imagination artistique contribuent à façonner un sens religieux. Elle cita un passage de l'oeuvre biographique d'Elias Canetti, *Histoire d'une vie - le flambeau dans l'oreille*, pour illustrer la manière dont...

«...les gens peuvent puiser dans l'art et la littérature leurs orientations religieuses ou philosophiques. La littérature, le théâtre, la mythologie et la peinture fournissent à E. Canetti les éléments de sa philosophie de la vie. Le langage créatif des mots et des images procure une grille qui permet d'interpréter la réalité.»

Le passage cité traitait de l'effet qu'exerça sur Canetti la lecture de l'épopée de Gilgamesh par un acteur qu'il admirait, et ce, à un moment de sa vie où il était déjà fasciné par les mobiles profonds des actions humaines, les questions de la mort et de la dignité de l'individu. Comme Mme Arts le dit elle-même :

«Il y aurait beaucoup à dire au sujet de cet extrait, mais je me contenterai de parler de la combinaison d'éléments qui explique pourquoi l'épopée de Gilgamesh a exercé une influence déterminante sur la vie de Canetti : une grande admiration pour un acteur, l'amour des textes anciens, un instant du vécu qui est transcendé et devient un but en soi : accepter la mort au lieu de se révolter contre elle. Le mythe est ici plus qu'un mythe, plus qu'un objet de connaissance : une véritable catégorie du savoir. Il fournit un langage symbolique. C'est non seulement vrai, mais c'est aussi «bien formulé». Je pense que, pour Canetti, la vérité et la beauté sont indissociables.

L'expérience et la réflexion ne débouchent sur une philosophie de la vie ou une religion

que si l'on a à sa portée le cadre de référence nécessaire : c'est seulement alors qu'elles peuvent servir à fixer normes et valeurs.»

C'est par cette notion d'un *besoin de mots et d'images* nous procurant le vocabulaire, les moyens d'exprimer, de comprendre, de «connaître» ces expériences qui nous portent au-delà du quotidien que Mme Arts a conclu son exposé :

«On comprend mieux maintenant pourquoi il est si important d'être à l'écoute des histoires, des mythes et des contenus doctrinaux des croyances : nous ne pouvons nous permettre de faire l'impasse sur eux, car ce sont autant de points de référence pour l'épanouissement de notre spiritualité ou le développement d'une philosophie de la vie. On ne peut donner un sens à une expérience mystique ou ressentie au plus profond de l'être que si un tel cadre de référence est disponible. Avoir l'intuition de l'esthétique des choses, se familiariser avec le langage poétique et métaphorique et développer l'imagination sont des éléments importants qui contribuent à l'épanouissement de la spiritualité. Le langage religieux est un langage qui s'apprend. L'éducation religieuse doit non seulement servir à communiquer un savoir sur le donné religieux et les religions, mais aussi permettre à l'étudiant d'établir un lien avec sa propre vie. Or, les images peuvent justement servir de passerelles : on peut y associer événements et sentiments diffus, et la réflexion qu'elles font naître favorise l'épanouissement de l'identité religieuse. Autrement dit, il s'agit de prêter attention à la fois au langage des mots et à celui des images.

J'ai déjà donné plusieurs raisons pour lesquelles les arts, la littérature et la poésie contribuent à développer une sensibilité religieuse : ils fournissent des images et des symboles, leur langage est celui des métaphores. Mais ce qui me fascine dans l'art et ce à quoi j'aime confronter les étudiants, c'est la propre nature de l'art et de l'expérience esthétique que j'ai évoquée plus haut, à savoir la possibilité de s'évader de la réalité quotidienne et la perception d'une altérité dans le connu - choses, plantes, formes pures, etc. Même les oeuvres de peinture les plus réalistes (dont nous, Hollandais si terre-à-terre, semblons avoir eu le monopole au XVII^e s. !) parviennent à rendre *étrange(r)* ce qui est bien connu et familier.»

GROUPE DE TRAVAIL

Après les exposés, les participants au Séminaire ont été subdivisés en quatre groupes consacrés aux thèmes traités plus tôt :

- a. La religion, les droits de l'homme et les valeurs sous-jacentes
- b. La littérature et la religion
- c. L'histoire et la religion
- d. La religion et les arts.

La religion, les droits de l'homme et les valeurs sous-jacentes

Le groupe qui traitait de ce thème se composait de gens aux opinions et aux expériences très différentes, ainsi que l'atteste le début de leur rapport :

«Les membres de notre groupe sont tous d'accord sur la nécessité de communiquer un savoir sur la religion, mais pas sur la façon de le communiquer. Certains estiment que l'éducation religieuse doit aller au-delà de la description et de l'étude des croyances, des fêtes et des pratiques et qu'elle doit solliciter une réaction personnelle des élèves sur ce thème. D'autres, au contraire, sont d'avis que cette sollicitation doit se faire dans le cadre d'un cours laïque comme le cours de morale, où l'on discute de questions morales d'actualité sans faire nécessairement intervenir la religion. Beaucoup estiment qu'il incombe à la famille de l'élève et à sa propre communauté religieuse de solliciter de sa part une réaction personnelle dans ce domaine. Tout le monde s'accorde pour dire que l'enseignement d'une seule religion est insuffisant pour aider l'élève à comprendre le donné religieux et qu'il l'empêche de comprendre d'autres cultures et d'autres religions. La majorité des membres du groupe admet qu'à l'inverse, enseigner systématiquement un trop grand nombre de religions risque de semer la confusion dans l'esprit de l'élève, qui aurait alors plus de difficulté à se forger son propre point de vue sur la vie. Il faut faire preuve ici de pondération.

Différents thèmes ont donné lieu à une discussion animée : le droit de porter des signes extérieurs de sa religion ou de sa culture, la vitesse limite sur les grandes voies de circulation, la peine de mort, l'enseignement dispensé aux filles dans nos écoles, ainsi que les droits des enfants dyslexiques. Chaque fois, il ressortait clairement que chaque droit est assorti de limites et de responsabilités. Quant aux questions environnementales, il faut les traiter en n'oubliant pas que nous vivons dans un monde où la majorité des êtres humains meurent de faim et se battent pour leur indépendance économique.»

Les participants décidèrent d'axer leurs réflexions sur un projet spécifique afin de clarifier leurs pensées et de donner une forme concrète, pratique aux questions abordées.

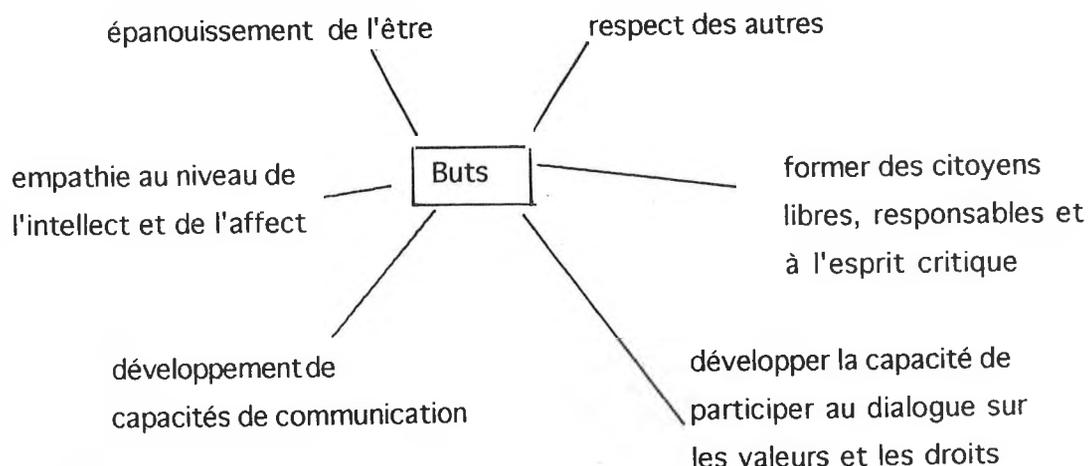
Ils ont donc proposé un projet éducatif qui porte sur le réexamen des valeurs collectives, sur lesquelles repose donc inévitablement la conception du programme scolaire. Selon eux, il faut mettre à profit le cours d'éducation religieuse pour amorcer une discussion sur les droits et les valeurs dont la société est porteuse : l'enseignant commencerait par faire parler les enfants de leurs expériences et de leurs valeurs, puis il examinerait celles-ci avec eux et aurait recours à d'autres religions et à d'autres sources pour leur faire

prendre conscience de l'étendue et de l'enjeu du sujet traité. Les membres du groupe exprimèrent cependant les réserves suivantes :

«De même qu'on assimile parfois l'éducation à un voyage, de même il faudrait traiter le thème des droits de l'homme et des valeurs comme une exploration, qu'on ferait débiter à l'école primaire et pour lequel les plans de cours des autres matières seraient mis à contribution (démarche 'transversale' dans un programme d'enseignement 'en spirale'). Les droits de l'homme et les valeurs ne doivent pas en effet être abordés dans une seule et même matière et passés sous silence dans les autres.

Il faut toutefois qu'avant d'entreprendre ce «voyage», surtout celui qui porte sur les droits de l'homme et les valeurs sous-jacentes, les enseignants se rencontrent pour discuter de leurs buts, de leurs visions, de leurs valeurs, de leurs méthodes et de leurs normes et pour prendre conscience qu'ils travaillent tous ensemble dans le même sens; il est important que les enseignants se sentent valorisés et qu'ils valorisent eux-mêmes les élèves qui leur sont confiés. Il faut également tenir compte des élèves ayant des besoins particuliers (qu'il s'agisse d'enfants de minorités, quelles qu'elles soient, ou d'enfants ayant des capacités différentes), des différences d'apprentissage et, enfin, de la question du sexe des élèves en ce qui a trait au travail scolaire des filles dans les écoles de filles - et ce, afin de garantir l'égalité des chances à tous et à toutes. Il faut en outre que le mode d'enseignement adopté ne crée pas de laissés pour compte et s'adresse donc à tous les enfants; que les enseignants se demandent s'il n'est pas préférable de passer d'un enseignement de «produits» à l'apprentissage de processus chaque fois que cela est indiqué; que l'école affiche clairement les intentions poursuivies par son programme et prenne position chaque fois que cela est nécessaire; que les parents aient le droit de prendre part à l'expérience d'apprentissage de leurs enfants; que le personnel de soutien de l'école connaisse les objectifs et les valeurs que l'école souhaite promouvoir et qu'il les mette en application; et, enfin, que les élèves fixent, de concert avec leur professeur, les règles de base qui s'appliquent à la classe et à eux-mêmes.

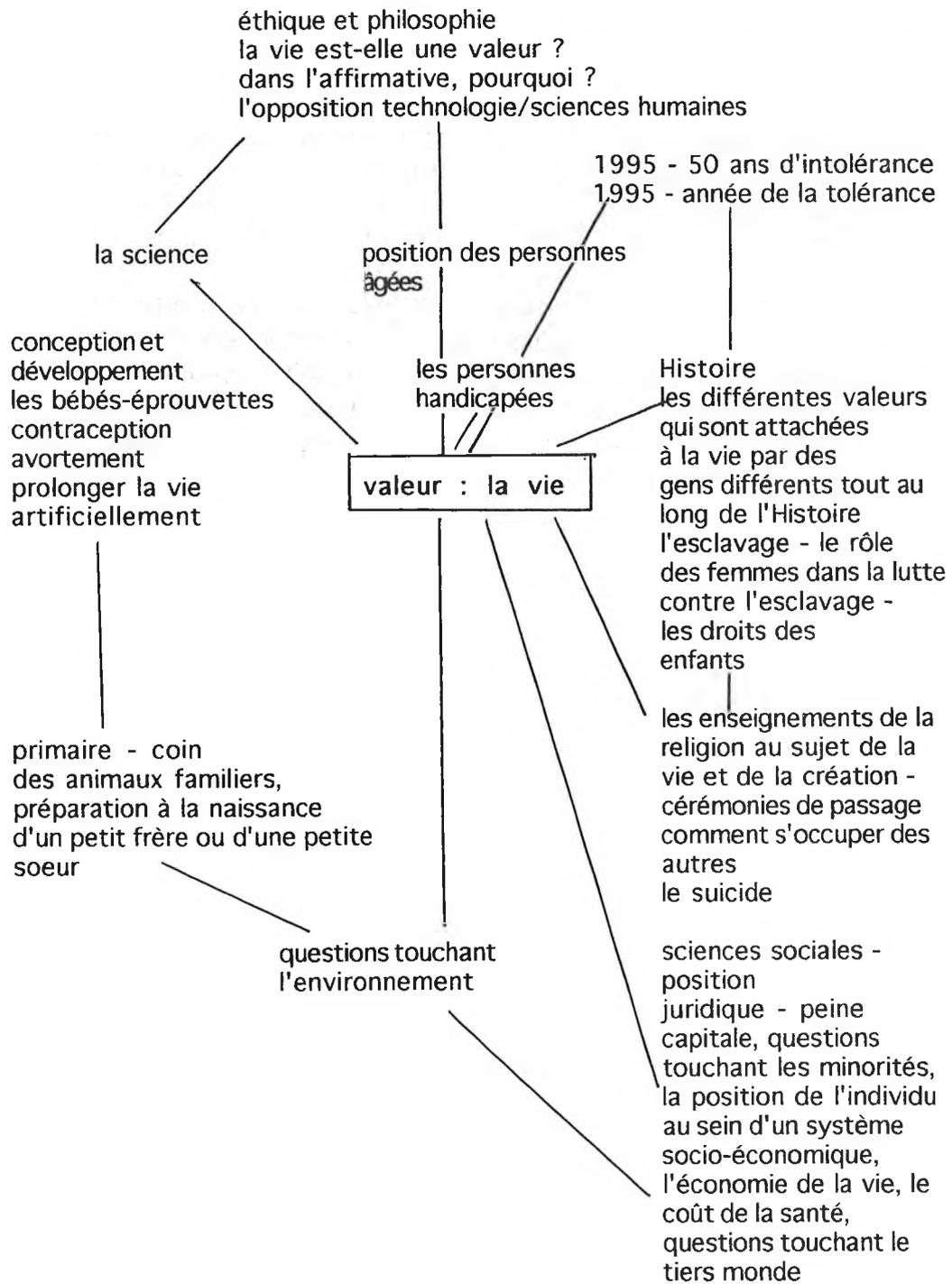
Voici une vue schématisée du projet en question :

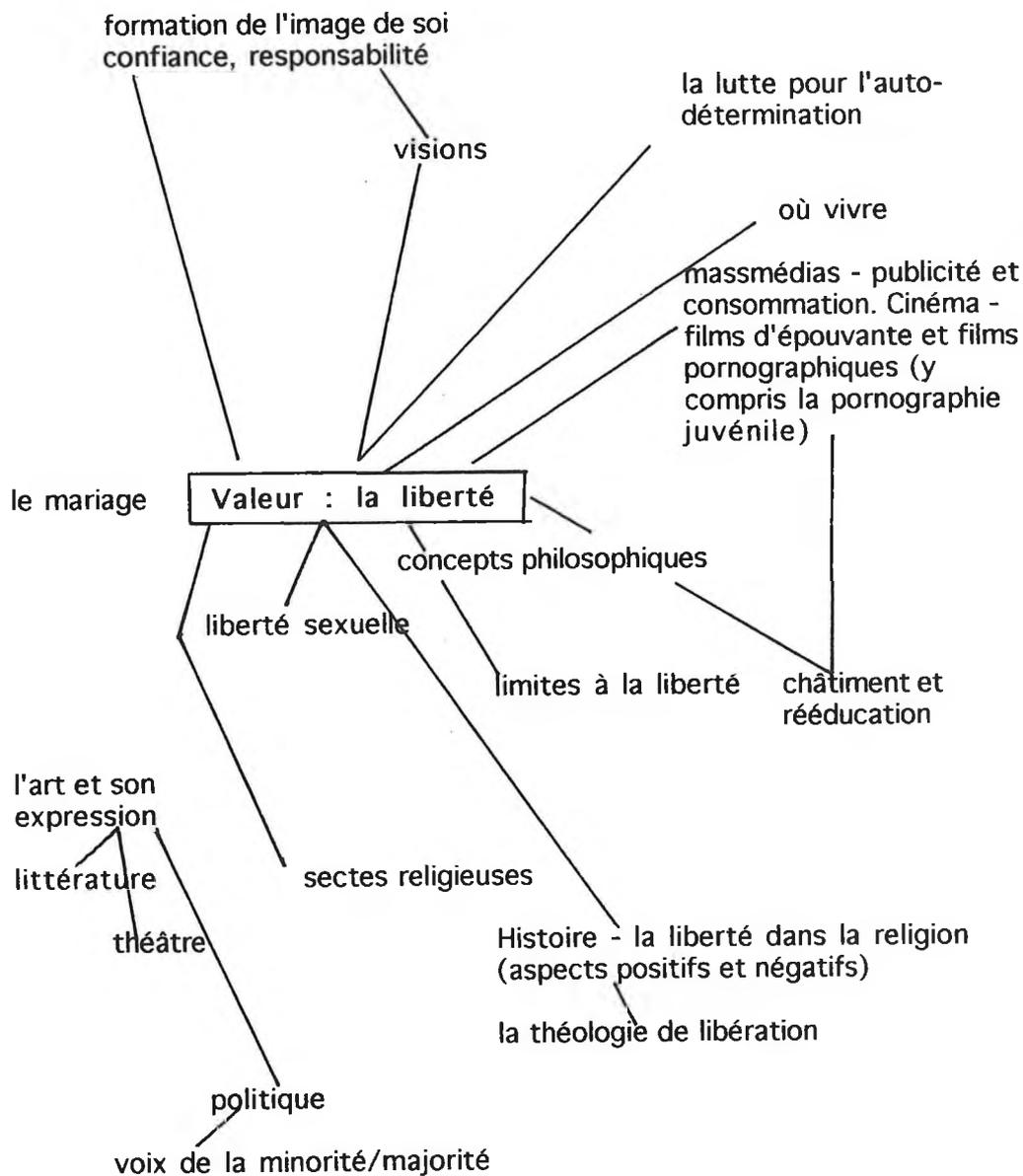


La logique sous-tendant ces buts est que , dans un monde qui ne cesse de se rapetisser, les rapports avec des gens de cultures différentes sont devenus inévitables et que l'avenir dépendra de cette interdépendance, abstraction faite de la survie de la terre en tant que système écologique.»

Après une longue discussion, les membres du groupe firent reposer leur approche pluridisciplinaire ('transversale') sur deux valeurs : la vie et la liberté. Ils ont estimé que toutes les matières enseignées à l'école ont quelque chose à offrir aux élèves sur ce plan, quels que soient leur âge et leurs aptitudes; qu'un travail en ce sens est déjà amorcé dans tous les pays et qu'il faut le favoriser et le développer.

Le groupe a suggéré les sujets suivants pour chaque valeur. Cette liste n'est en aucun cas exhaustive et reflète davantage les parcours personnels des participants qu'une stratégie philosophique profonde, car le groupe disposait de peu de temps pour faire une analyse fouillée d'un domaine en particulier et produire des plans de travail et de cours. Les participants ont en outre estimé que ce travail revient aux responsables du programme d'enseignement de l'école qui adopte une telle approche.





«Selon nous, tout programme, quelle que soit la matière enseignée, reflète une échelle de valeurs. C'est d'ailleurs bien ainsi, car il en faut une, mais nous devons être conscients du fait que ces valeurs qui s'expriment sont celles de la communauté scolaire au sens le plus large du terme. L'école doit accorder davantage d'importance à l'affect ou, selon la formulation du programme scolaire anglais, au "développement spirituel, moral et physique des élèves".

Nous n'avons pas eu le temps de discuter d'un programme particulier, mais nous avons retenu une approche pluridisciplinaire, 'transversale', fondée sur le sujet d'étude "La paix" tel qu'il a été utilisé dans un collège de formation d'enseignants. Le programme consistait à faire observer des images de guerre par des étudiants tout en leur faisant écouter le célèbre discours de Martin Luther King "*I have a dream...*". Les étudiants devaient aussi apprendre comment les danses africaines et asiatiques sont utilisées pour transmettre une histoire ou une émotion, et ils devaient aussi étudier des oeuvres littéraires décrivant la guerre. On leur demandait également d'étudier une guerre en particulier et de faire un bref exposé sur le résultat de leurs recherches. Pour l'évaluation, on invitait des gens qui avaient connu la guerre à venir suivre l'exposé et à faire des commentaires sur son exactitude. Selon nous, les écoles pourraient s'inspirer de quelques-unes de ces idées et travailler à partir d'elles. Par exemple, les écoles anglaises demandent aux personnes âgées de venir raconter aux élèves comment c'était autrefois. Dans le cours d'anglais, on encourage les enfants à rédiger en visant des publics spécifiques.»

La littérature et la religion

Le deuxième groupe devait réfléchir sur le thème de la littérature et de la religion. Ses membres ont beaucoup insisté sur le fait que la littérature est l'un des moyens privilégiés d'ouverture à de nouvelles expériences; elle fournit en outre des images et un langage permettant à l'individu de grandir aux niveaux de la compréhension et de la prise de conscience des choses. Le groupe se faisait en cela l'écho de Mme Arts :

«La littérature est particulièrement utile lorsqu'on aborde les thèmes des religions, des valeurs et de l'épanouissement personnel, parce qu'elle offre au professeur et à l'élève l'occasion d'investir à la fois les domaines de l'intellect et de l'affect. Les dangers de privilégier l'un au détriment de l'autre ont été évoqués à maintes reprises tout au long du séminaire.»

Après avoir donné une liste de livres qui, selon lui, peuvent servir à aborder des questions très générales sur la religion, le groupe a montré comment se servir d'un livre dans le cadre de l'éducation religieuse.

«Exemple montrant l'utilité du recours à la littérature - thème traité : la connaissance de soi et le bouddhisme»

Le groupe s'est servi d'un livre récent de Sigrid Henck, *Der Windglocken Tempel* (ISBN 3-5222-71660-4) pour montrer comment l'on peut explorer ces deux domaines du savoir que sont la connaissance de soi et le bouddhisme. Le livre raconte l'évolution d'un jeune Occidental, Nick, qui, cherchant à échapper aux tensions familiales causées par l'alcoolisme, adopte un style de vie marginal et doit affronter la mort d'une jeune droguée

qui voyait en lui une personne à part entière. Le livre comporte trois parties, qui s'inscrivent dans le cadre de la poésie bouddhiste chinoise. Dans la première, Nick erre autour du bassin méditerranéen et en Asie jusqu'à ce qu'il rencontre un vieux bouddhiste, Chang, qui est sur le point de mourir. Dans la deuxième partie, Nick devient l'élève de Chang pendant les quelques jours qu'ils passent ensemble. Chang initie Nick au bouddhisme et lui parle de ses trois réincarnations précédentes. Dans la troisième partie, enfin, Nick adhère au bouddhisme en devenant plus conscient de lui-même et du monde qu'il habite par le biais de visions où il se voit projeté dans l'avenir sous la forme d'un dauphin, d'un arbre et d'un vieil homme. Dans chacune de ses réincarnations, Nick prend la mesure des ravages causés par l'homme sur la terre.

«Ce livre pourrait être utilisé en classe avec des élèves de 14 à 17 ans, suivant la progression suivante :

- i) analyse de la personnalité des protagonistes, Nick, Miriam et Chang
- ii) étude du cas de Nick, qui, en cherchant à échapper aux problèmes de sa famille, apprend à connaître différents styles de vie; possibilité d'établir un parallèle avec les réfugiés politiques et les réfugiés économiques.
- iii) les différentes sociétés avec lesquelles Nick entre en contact; introduction aux sociétés chinoise et tibétaine à la lumière des aspects religieux et politique; le travail de recherche peut incomber ici soit au professeur soit aux élèves.
- iv) l'évolution de Nick dans la connaissance de soi (étude de certains passages du livre)
- v) les personnes qui ont aidé Nick dans son voyage spirituel (jeux de rôle ou dramatisation)
- vi) le rôle joué par les idées et la pratique religieuses dans l'évolution personnelle de Nick (comparaison avec la possibilité de trouver sa place dans la culture occidentale)
- vii) évaluation de l'étude par les élèves (rédaction individuelle - p. ex. composition littéraire, compte rendu du livre ou publicité)

Un cours sur le bouddhisme

On pourrait aussi se servir de ce livre pour donner un cours sur le bouddhisme. La progression du cours serait alors la suivante :

- i) l'histoire de la tentation du Bouddha (associée au travail du groupe et à une discussion en classe sur ce que les jeunes considèrent comme des tentations modernes)
- ii) l'histoire de Siddhartha Gautama
- iii) les huit façons de mener une vie "correcte" (séance de remue-méninges avec les élèves) et comparaison avec la Sainte Voie aux huit membres

- iv) les Cinq préceptes (travail de groupe, lien avec des articles de journaux)
- v) vidéo montrant le bouddhisme dans la société occidentale, suivi par un feuillet d'information, une discussion et une rédaction
- vi) préparation, par les étudiants, d'un exposé sur la Voie moyenne du Bouddha, dans lequel ils sont censés donner leurs impressions sur ce qu'ils ont retenu du bouddhisme»

Pour finir, le groupe a proposé un projet à long terme visant à faire aborder la religion par le biais de la littérature :

«Il s'agirait de mettre sur pied un projet destiné aux élèves âgés de 14 à 17 ans qui aurait pour titre "Atteindre le plein épanouissement de l'être". Ce projet pourrait être réalisé dans le cadre des cours de langue maternelle, des cours d'éthique ou de religion, dans le cadre de l'éducation religieuse, sociale ou personnelle. Ce projet fournirait aux enseignants un cadre de référence pour planifier le cours à partir des éléments suivants :

- i) la littérature - étude de plusieurs livres montrant des cultures et des religions différentes à l'échelle du globe
- ii) les réponses qu'offre la religion à celui qui croit dans la possibilité du plein épanouissement de l'être. Cela pourrait inclure l'étude : des notions d'expiation, de repentir, de pardon et de vie nouvelle propres au christianisme; de la notion de soumission à la volonté d'Allah propre à l'Islam, soumission qui apporte la paix et un sentiment d'appartenance au niveau mondial; des Quatre Saintes Vérités du bouddhisme et de la Sainte Voie aux huit membres menant à la conscience d'une union diffuse avec tous les êtres et de l'aspect éphémère de la vie présente.
- iii) psychologie - examen de l'oeuvre de Freud et de Jung, deux hommes qui nous aident à comprendre la vie psychique
- iv) éducation en matière de santé - un esprit sain dans un corps sain et comment y parvenir dans un monde où l'humanité est occupée à détruire un écosystème unique

L'histoire et la religion

Le troisième groupe s'est penché sur l'histoire et la religion. Comme il était d'une taille importante, il a dû se scinder en trois sous-groupes régionaux. Les différences qui les caractérisaient n'ont fait que confirmer ce que disait T. Jensen dans son exposé. Le gros du rapport de ce groupe consistait en recommandations émanant de ses trois sous-groupes. En voici les éléments clefs :

Recommandations du sous-groupe n° 1 : Chypre et Malte

Objectif

Il faut inciter les gouvernements à favoriser une éducation religieuse pluriconfessionnelle partout où elle fait encore défaut.

Raisons

- une bonne connaissance des diverses religions empêche l'individu de recourir à des moyens extrêmes ou violents. Il est alors mieux à même d'accepter et de tolérer les idées d'autres gens;
- il faut replacer la religion dans une perspective plus globale, car elle sert à unir en dépit de différences évidentes;
- il faut songer à l'avenir : les brassages de populations vont s'accroître du fait des courants migratoires.

Points de départ

- notre État professe une religion officielle;
- nous devons nous éloigner d'un type de religion purement confessionnel. L'enseignement de la religion doit être distingué de toute entreprise catéchétique. Il est clair, cependant, qu'il faut continuer de mettre l'accent sur les principes élémentaires de notre religion;
- nous devons néanmoins donner un aperçu des croyances des grandes religions universelles.

Démarches à adopter dans l'enseignement des religions

1. l'approche thématique : aborder différents sujets - p. ex. l'amour, la charité, l'honnêteté, la tolérance, l'hospitalité, la pitié, le pardon - tels qu'ils sont perçus dans les autres religions

On peut recourir pour cela à des histoires ou à des mythes qui ont une morale.

Images, tableaux, hymnes et psaumes de différentes religions peuvent également

fournir d'excellent moyens d'enseigner.

2. l'approche comparative : comparaisons de deux ou plusieurs grandes religions universelles, par la visite de monuments, d'églises, de musées, etc.
3. l'approche historico-religieuse (méthode Patch) : étude approfondie de l'histoire et des religions à un moment historique donné (p. ex. en 1800) et notamment de leur influence mutuelle
4. l'approche microhistorique : étude des différentes religions à travers celle de la vie d'individus. Exemples : une journée dans la vie d'un garçon indien ou d'une famille indienne; une journée dans la vie d'un enfant chinois ou d'une famille chinoise.

Formation des enseignants

1. Il ne faut pas confier la formation des futurs enseignants aux autorités religieuses officielles.
2. Il faut organiser, pour les enseignants et les responsables de programmes scolaires, des séminaires où participent des représentants de plusieurs confessions. Ces séminaires contribueraient à accroître le consensus parmi les enseignants de confessions différentes. Il ne faut pas que ces séminaires fassent participer uniquement des représentants de la foi chrétienne.
3. Il faut diffuser les conclusions de tels séminaires dans tous les pays, même dans ceux qui n'y ont pas envoyé de représentants.

Recommandations du sous-groupe n°2 : Russie, République tchèque et République slovaque

1. Formation des professeurs d'éducation religieuse

Russie : La question est déjà réglée en Russie, où l'on n'a pas besoin de professeurs étrangers, mais plutôt de ressources, de manuels, de plans de cours, etc.

Les participants russes sont fortement en faveur d'un partenariat entre écoles qui permettrait des échanges d'enseignants et d'étudiants.

République slovaque et République tchèque : Il serait nécessaire de mettre sur pied un cour d'étude des religions dans des établissements laïques (à l'heure actuelle, de tels cours sont dispensés uniquement dans les facultés de théologie).

Étant donné que l'introduction de cette matière au programme d'enseignement des facultés et des écoles secondaires nécessite vraisemblablement l'intervention du législateur et qu'elle risque donc de prendre pas mal de temps, ce sous-groupe propose qu'une équipe de formateurs vienne chez eux pour former du personnel et donner des cours de perfectionnement sur place, partager avec eux leur savoir-faire, mais sans nécessairement apporter des manuels, car ceux-ci pourraient être élaborés au niveau du

pays. Tout comme les participants russes, les participants tchèques et slovaques sont fermement en faveur d'un partenariat avec des écoles qui leur permettrait d'organiser des échanges d'enseignants et d'étudiants.

2. Buts du curriculum (voir Vaclav Havel, p. 8, paragraphes 4 et 5 «son propre...»; il s'agit d'une citation tirée de l'allocution qu'il donna lorsqu'il reçut la *Medal of Freedom* au *Independance Hall* de Philadelphie en juillet 1994).

- a) étude des religions d'un point de vue historique, avec accent mis sur la culture du pays concerné
- b) valeurs dont les religions sont porteuses
- c) recherche de similarités entre différentes religions pour déterminer comment ces valeurs influent sur la vie des gens
- d) mise en évidence des dangers de l'intolérance

3. Mise en oeuvre

En Russie : pas de mesures particulières à prendre

En Slovaquie : il faut légiférer pour faire de l'éducation religieuse une matière obligatoire. Une autre solution consisterait à lui consacrer une année du programme obligatoire d'histoire. Si le cours de religion n'est pas obligatoire, il est à craindre que les enfants n'y assistent pas, surtout dans les zones rurales.

En République tchèque : Le cours de religion devrait plutôt être facultatif dans les écoles secondaires ou lycées au début, surtout pour ceux qui veulent étudier les sciences humaines à l'université. Quelques professeurs tchèques enseignent la religion dans le cadre des sciences sociales, du cours d'histoire et des cours de langue tchèque, ce qui est selon moi acceptable. Ils suivent en cela le modèle français, avec separation de l'État et de l'Église.

Recommandations du sous-groupe n° 3 : France et Espagne

1. Formation des professeurs

Les membres de ce sous-groupe sont en faveur d'une laïcisation du savoir sur les religions et perçoivent cet enseignement comme la communication d'un savoir sur d'autres cultures et un enrichissement de la culture générale.

Selon eux, un professeur agnostique ou un point de vue agnostique est nécessaire dans la classe. La formation des professeurs devrait porter sur les sujets suivants :

anthropologie
sociologie
histoire
langues - notamment celles des confessions de l'Orient
sémantique

2. Plan du cours

10-12 ans : au niveau primaire, l'enseignement porterait seulement sur les coutumes, les actes et les faits religieux dans toutes les religions sans expliquer leur signification (sauf si les enfants posent des questions). Le but serait ici de montrer que les Autres sont des gens comme nous et faire ainsi accepter des différences sans craintes ni préjugés.

Au niveau secondaire, il s'agirait d'inculquer des éléments de culture générale :

entre 11 et 15 ans : histoire des religions

entre 15 ans et le baccalauréat : philosophie des religions

3. Mise en oeuvre

Les institutions publiques - p. ex. le Conseil de l'Europe - devront normaliser l'enseignement au moyen d'un curriculum officiel, c'est-à-dire d'un programme incluant à la fois les programmes d'enseignement et la formation des enseignants.

La religion et les arts

Enfin, le quatrième groupe s'est penché sur le thème de la religion et des arts. Bien que provenant d'horizons très différents, les membres de ce groupe sont tombés rapidement d'accord :

«Nous sommes tous préoccupés par le fait que beaucoup d'étudiants connaissent mal les histoires et les images qui ont façonné et façonnent encore la culture et l'identité européennes. Il leur manque souvent une compréhension herméneutique des images (le mot image étant pris ici à la fois au sens propre et au sens figuré) qui font partie de leur univers en constante évolution. Certes, il faut valoriser la culture et la créativité des étudiants, mais il faut développer chez eux ces capacités d'interprétation et élargir leurs connaissances iconographiques si l'on veut faire d'eux des «gens instruits» capables de prendre une part active à la construction de l'Europe. L'appréhension du monde moderne passe par une compréhension du rôle de l'art dans la religion - et pas seulement dans le christianisme.

Les difficultés pratiques liées à l'enseignement des arts en classe est un thème qui est revenu sans cesse dans les discussions. Un autre problème qui a été soulevé est l'incertitude entourant la mise en contact d'un enfant avec d'autres croyances que celle dans laquelle il grandit : pour certains, il faut attendre que les enfants aient consolidé leur propre foi; pour d'autres, au contraire, il est important que les jeunes enfants connaissent très tôt une ou deux religions en plus de la leur.

Des différences d'opinion sont également apparues au sujet de l'âge auquel il vaut mieux mettre les enfants en contact avec d'autres religions que la leur. Certains ont évoqué des risques de syncrétisme ou de confusion, craignant que l'enseignement ainsi dispensé privilégie la quantité au détriment de la profondeur. Pour certains, l'enseignement peut, à condition d'être dispensé avec circonspection, permettre aux enfants de trouver leur identité religieuse en dehors de la tradition familiale par le biais d'une rencontre avec

d'autres systèmes de croyances.

Les membres du groupe sont tombés d'accord sur certaines méthodes et sur certains objectifs clefs :

- i) la confrontation d'une image et d'un texte en tant que moyen de présentation d'un mythe, d'un texte ou d'un thème religieux;
- ii) la comparaison d'images du même texte comme introduction à l'iconographie (avec contextes historique et politique du tableau);
- iii) l'emploi d'une image pour animer une discussion sur un thème donné. L'accent serait mis ici sur le contenu de l'image, son effet sur les élèves et le message qu'elle véhicule (message identifié par le professeur);
- iv) l'emploi d'une image comme point de départ d'une réflexion sur la quête personnelle d'un sens à la vie, l'image étant reléguée au second plan dès que la discussion avec l'élève est bien engagée;
- v) l'emploi d'une image pour aider les enfants à dialoguer et favoriser ainsi leur propre quête d'un sens à la vie, en leur faisant découvrir l'image étape par étape et en les faisant parler de l'effet qu'elle a sur eux avant d'en révéler la structure et l'iconographie.

Le groupe proposa ensuite un projet fondé sur cette méthode et ces objectifs.

La religion et l'art - proposition du groupe

Préambule

- i) L'Europe a besoin de citoyens qui soient capables de comprendre leurs propres traditions et celles des autres, y compris celles des «nouveaux Européens» et qui soient aussi munis du bagage nécessaire pour évoluer dans une culture en changement. L'art religieux fait partie de ces traditions.
- ii) Il est nécessaire que les enfants et les jeunes gens aient accès à un art explicitement religieux, car cela représente un élément important du développement de leur affect et de leur spiritualité.
- iii) Il faut que les professeurs aient facilement accès à des reproductions ou à des diapositives sur l'art religieux susceptibles d'être utilisées en salle de classe. Ils ont besoin d'informations sur ces images et d'idées sur la façon de les utiliser dans leur enseignement.

Proposition

Le groupe propose que le Conseil de l'Europe confie à une équipe de gens la tâche de

préparer une valise pédagogique pluriconfessionnelle sur les arts visuels et la religion qui serait destinée aux écoles européennes. Ce «kit» comporterait les éléments suivants :

1. une collection d'environ 60 diapositives sur les oeuvres d'art de cinq grandes religions universelles, le bouddhisme, le christianisme, l'hindouisme, l'islam et le judaïsme. Ces diapositives porteraient sur l'art et non sur des artefacts, encore que l'art puisse être incarné par un artefact (p. ex. une image de "l'Arbre de vie" d'un tapis de prière persan utilisé par les Musulmans).
2. un manuel contenant :
 - i) une introduction aux différentes façons d'utiliser les diapositives en classe;
 - ii) une introduction au rapport entre la foi et les arts visuels dans chaque religion;
 - iii) des détails sur l'iconographie et la structure de l'image de chaque diapositive.
Le manuel pourrait aussi inclure une liste de musées et de galeries d'art des pays où il est publié.

Diapositives

Le groupe recommande les critères suivants pour le choix des diapositives et il donne quelques exemples (il est évident, toutefois, qu'il serait préférable de faire faire ce choix par une équipe composée de membres de chaque confession ou de gens spécialisés dans l'enseignement des arts ou encore des deux à la fois) :

- i) les images doivent être tirées de la tradition historique et de la foi vivante et inclure l'art des communautés d'immigrants. Par exemple, la section d'art juif pourrait inclure
 - une scène d'un haggadah médiéval,
 - des images de tombes sculptées et d'ornements de synagogue,
 - une oeuvre de l'artiste juif contemporain Joe Lasko.
- ii) Les images doivent faire ressortir la diversité au sein d'une religion. Par exemple, la section sur l'art chrétien pourrait inclure des icônes orthodoxes, des oeuvres d'art africain moderne ou des oeuvres d'art celtique.
- iii) Chaque fois que cela est possible et indiqué, le choix se portera sur des images complexes (exemple : la mandala du bouddhisme).
- iv) Les images devraient permettre de découvrir divers aspects d'une foi.
- v) L'art représenté doit être d'un haut niveau.

À qui serait destinée cette valise pédagogique ?

Ce kit s'adresserait à tous les âges, des jeunes enfants aux adultes, mais il est probable qu'on l'utiliserait surtout à l'école secondaire. La valise serait utilisée par des professeurs d'art intégrant des connaissances sur les religions dans leur programme, de même que par des professeurs d'éducation religieuse.

RÉSUMÉ DES PRINCIPALES QUESTIONS ABORDÉES AU COURS DU SÉMINAIRE

Au cours des plénières ou des discussions qui ont suivi les exposés, les principales questions abordées portaient sur le relativisme culturel, ainsi que sur la diversité des religions et des idéologies. Certains ont trouvé très dérangeante l'idée que les valeurs laïques étaient elles-mêmes des systèmes de croyances. Les participants français et espagnols, en particulier, se sont élevés contre ce qu'ils ressentaient comme une mise en question de l'importance d'une assise laïque, rationnelle pour l'étude des religions.

Dans l'ensemble, les participants ont clairement reconnu l'importance des religions et des idéologies et le fait qu'il fallait aider les étudiants à saisir toute la diversité des expériences, des faits et des phénomènes religieux, non seulement parce que cela touche la culture ou l'histoire, mais parce que cela ouvre l'esprit.

La question de savoir si l'éducation religieuse doit constituer une matière à part entière a suscité énormément de réactions chez les participants. Pour beaucoup, les questions religieuses ne peuvent être abordées convenablement dans diverses disciplines scolaires qu'avec l'aide d'un spécialiste formé à cette fin, qui pourrait guider un tel enseignement. S'il y eut unanimité pour dire que les sciences humaines et les sciences sociales peuvent et doivent couvrir certains aspects de la religion, seule une majorité estima que l'apport de ces deux disciplines dans ce domaine ne pouvait venir qu'en complément d'un enseignement non confessionnel sur les religions.

Un train de propositions fut soumis à la discussion à la fin du séminaire. Cette discussion déboucha sur les recommandations suivantes que, nous l'espérons, le Conseil de l'Europe s'efforcera de mettre en oeuvre.

RECOMMANDATIONS ADOPTÉES PAR LES PARTICIPANTS AU SÉMINAIRE

1. Nous recommandons que chaque pays inscrive à son programme scolaire un cours d'éducation religieuse non confessionnelle, dispensé par un spécialiste, et que chaque pays s'efforce de faire de la religion et des questions religieuses un thème 'horizontal' ou 'transversal'. Par 'éducation religieuse', nous entendons une étude de la diversité qui existe à la fois entre les croyances et en leur sein, des doctrines et de leurs variantes; des croyances clefs et des expressions culturelles de la religion. L'éducation religieuse devrait inclure la sensibilité aux croyances, mais aussi une approche critique. Elle devrait aussi traiter convenablement des questions liées aux minorités, aussi bien les minorités de croyants que les minorités au sein des croyances.

* **Recommandation n° 1:** Chaque pays membre du Conseil de l'Europe devrait inscrire au programme scolaire un cours d'éducation religieuse non confessionnelle. Le programme du cours serait confié à un enseignant qualifié et travaillant à temps plein qui servirait également de personne-ressource pour l'étude des religions dans d'autres matières scolaires.

* **Recommandation n° 2 :** Par le biais de projets, de séminaires et d'autres moyens adéquats, le Conseil de l'Europe devrait favoriser le passage d'une éducation religieuse confessionnelle à une éducation religieuse non confessionnelle dans les établissements

scolaires publics.

2. L'éducation religieuse serait dispensée selon deux méthodes qui sont complémentaires :

- i) des méthodes d'analyse : anthropologique, historique, philosophique, éthique, etc.
- ii) des méthodes qui font appel à l'expérientiel et, de façon générale, ouvrent l'esprit : la littérature, l'art, la création littéraire, etc. Ces méthodes s'appliqueraient dans le cours d'éducation religieuse, mais aussi dans les cours de langue, de littérature, de théâtre, de musique et d'arts manuels.

* **Recommandation n° 3** : La méthodologie employée pour l'éducation religieuse devrait faire appel à l'analyse et à l'expérientiel. Ces méthodes seraient appliquées principalement dans le cours d'éducation religieuse (voir Recommandation n° 1), mais aussi dans d'autres matières, faisant ainsi de l'étude des religions un thème 'horizontal' ou 'transversal'.

3. Les recommandations ci-dessus répondent, selon nous, au premier objectif du séminaire, lequel était de déterminer :

«comment aborder l'enseignement des religions en tant que faits socioculturels et assises de valeurs dont l'analyse et la compréhension sont nécessaires pour appréhender le passé et le présent»

Nous aimerions toutefois modifier la fin de cet énoncé à la lumière du libellé de la Recommandation n° 3 ci-dessus pour qu'il reflète la dynamique de changement des perspectives téléologiques de toutes les croyances, ainsi que la nature changeante des religions. Il se lirait donc comme suit :

... dont l'analyse et la compréhension sont nécessaires pour comprendre le passé, le présent et l'avenir.»

4. Pour mettre cela en application, nous suggérons que les départements universitaires d'étude ou d'histoire des religions partagent leurs expériences et leurs modules avec les responsables de la formation des professeurs d'éducation religieuse - autrement dit, avec les responsables de l'éducation religieuse. Nous suggérons également que, dans tous les pays membres du Conseil de l'Europe, l'établissement du programme de formation des professeurs d'éducation religieuse soit confié à des gens qualifiés.

Nous suggérons aussi la mise sur pied de projets pilotes visant la création de modules et de moyens qui favorisent une éducation religieuse non confessionnelle.

Cela nous permettrait d'atteindre le second objectif du séminaire, à savoir :

- « fournir aux enseignants les moyens et les éléments de réflexion qui leur permettent d'intégrer l'enseignement des religions dans diverses matières liées notamment aux sciences humaines et aux sciences sociales et de faire ainsi de

la religion un thème 'horizontal'».

- * **Recommandation n° 4** : Le Conseil de l'Europe devrait favoriser le rapprochement entre, d'une part, les départements universitaires d'étude ou d'histoire des religions et autres départements concernés et, d'autre part, les responsables de la formation des professeurs d'éducation religieuse. Un tel rapprochement servirait à élaborer, à l'échelle européenne, une stratégie et une méthodologie communes pour la formation de professeurs d'éducation religieuse non confessionnelle, la mise sur pied de projets horizontaux et l'élaboration de programmes d'enseignement sur place.
 - * **Recommandation n° 5** : Dans l'esprit de la Recommandation n° 1, le Conseil de l'Europe devrait aider les pays membres à faire établir par des gens qualifiés un programme de formation des professeurs d'éducation religieuse non confessionnelle.
5. Pour maintenir le cap vers l'objectif poursuivi, à savoir une éducation religieuse non confessionnelle dans toute l'Europe, un petit groupe de personnes devrait être créé pour superviser les progrès accomplis, aider le Conseil de l'Europe à concevoir et mettre en oeuvre les projets pilotes visés par les recommandations ci-dessous et lancer de nouveaux projets contribuant à la mise en oeuvre des recommandations.
- * **Recommandation n° 6** : De concert avec le directeur du Séminaire, le Conseil de l'Europe devrait créer un petit groupe sur l'éducation religieuse réunissant du personnel qualifié et indépendant qui concevrait et mettrait en oeuvre des projets pilotes d'éducation religieuse non confessionnelle et lancerait de nouveaux projets favorisant la mise en oeuvre des recommandations.
 - * **Recommandation n° 7** : Le Groupe sur l'éducation religieuse devrait travailler en concertation avec d'autres organismes, religieux et laïques, mais d'une manière non confessionnelle.
 - * **Recommandation n° 8** : Les projets pilotes suivants devraient être financés et mis sur pied par le Conseil de l'Europe sous l'égide du Groupe sur l'éducation religieuse au cours des trois prochaines années. Ces projets devraient commencer à l'automne 1995, faire l'objet d'un suivi continu et produire des extraits préalablement définis, extraits qui seraient destinés à être utilisés et diffusés par le Conseil de l'Europe et ses pays membres.
6. Les projets pilotes suivants ont été conçus et proposés par les quatre groupes de travail formés durant le séminaire :
1. La religion, les droits de l'homme et les valeurs
 2. La religion et les arts
 3. La religion et la littérature
 4. La religion et l'histoire

Les recommandations suivantes résument brièvement les propositions.

* **Recommandation n° 9 :**

- a. Il faut mettre sur pied un programme d'enseignement pluridisciplinaire ('transversal') assorti de moyens didactiques qui, axé sur ces deux valeurs que sont la vie et la liberté, porte sur le réexamen des valeurs collectives, sur lesquelles reposent donc également les programmes d'enseignement. Ce réexamen devrait commencer à l'école primaire.
- b. Il faut mettre sur pied une valise pédagogique pluriconfessionnelle sur les arts visuels et la religion; elle contiendrait à la fois des images et des textes qui se prêtent à un emploi dans toute l'Europe.
- c. Il faut mettre sur pied un projet qui aurait pour thème «Le plein épanouissement de l'être» et s'adresserait aux enfants âgés de 14 à 17 ans. À partir d'exemples tirés de la littérature et de divers horizons culturels et religieux, ce projet porterait sur les différentes réponses que les religions offrent au croyant, sur l'introspection et sur des questions liées à l'éducation en matière de santé.
- d. Le groupe de travail sur l'histoire des religions s'est scindé en trois sous-groupes régionaux :
 - Bassin méditerranéen
 - Europe de l'Est/Russie
 - Espagne/France
- i) La formation des futurs enseignants ne doit pas être confiée aux autorités religieuses officielles. Il faut organiser, pour les enseignants et les responsables des programmes d'enseignement, des séminaires où participent des représentants de plusieurs confessions. Les résultats de ces séminaires doivent être diffusés à tous les pays, même à ceux qui ne se sont pas fait représenter. L'éducation religieuse pluriconfessionnelle doit cependant être introduite graduellement et parallèlement à l'enseignement religieux traditionnel.
- ii) Dans le cas de la Slovaquie, ce sera au législateur de rendre obligatoire une éducation religieuse non confessionnelle. En République tchèque, l'éducation religieuse devrait être, au début, facultative.
- iii) Le Conseil de l'Europe devrait aider ses pays membres à élaborer une approche déconfessionnalisée de l'éducation religieuse, approche qui devrait déboucher sur un curriculum officiel, incluant donc la formation des enseignants et les programmes d'enseignement.

- e. Nous faisons enfin la recommandation suivante :
Des séminaires semblables à celui-ci devraient être organisés en République tchèque, en République slovaque et en Espagne pour élaborer un programme d'éducation religieuse non confessionnelle, et ce, avec le concours d'experts d'Europe occidentale qui travailleraient dans l'esprit des présentes recommandations. Ces séminaires devraient si possible se tenir au cours de l'automne 1995.

Ceux et celles qui ont eu le privilège de préparer ce séminaire avec le Conseil de l'Europe tiennent à exprimer leurs remerciements et leur gratitude à leurs collègues du Conseil de l'Europe. Nous nous réjouissons déjà de pouvoir discuter avec eux de la mise en oeuvre des recommandations et des nouvelles étapes d'un programme des plus stimulants et des plus ambitieux.

ANNEXE I**LISTE DES PARTICIPANTS****Director the Donaueschingen Academy**

Mr Albert PFAFF, Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung, Postfach 1580
Villingerstrasse 33, D - 78166 DONAUESCHINGEN

Director/General Rapporteur

Mr Martin PALMER, Director, ICOREC, The Manchester Metropolitan University, Didsbury
Site, Wilmslow Road, GB - MANCHESTER M20 2RR

LECTURERS

Mrs Wil ARTS, Bouwstraat 65, NL - 3572 SP UTRECHT

Dr Desiré BROKERHOF, Director, Stichting Goddienst en Opvoeding, Postbus 20, NL -
3870 CA HOEVELAKEN

Dr Tim JENSEN, DACOREC, Folkets Allé 40, DK - 2000 FREDERIKSBERG C

PARTICIPANTS**AUSTRIA/AUTRICHE/ÖSTERREICH**

Mr Wilfred RESCHL, Rohrmühlgasse 5, A - 2130 EBENDORF

Mrs Brigitte ZEUGSWETTER, Rudmanns 161/3, A - 3910 ZWETTL

BELGIUM/BELGIQUE/BELGIEN

Mr Robert RABIJNS, Vaardijk 40, B - 1981 HOFSTADE (ZEMST)

CYPRUS/CHYPRE/ZYPERN

Mr Savvas ASPROS, 45 Miron Street , Zenon, CY - LARNACA

Mr Alexandros CHRISTOFOROU, Saripolou 7, Archangelos, CY - NICOSIA 175

CZECH REPUBLIC/REPUBLIQUE TCHEQUE/TSCHECHISCHE REPUBLIK

Mrs Hana ČERNOHORSKÁ, Bílinská 515, PRAH 9-PROSEC,, 190 00, Czech Republic

FINLAND/FINLANDE/FINNLAND

Mr Olavi ARRA, Ilrislahdenranta 6 D 7, SF - 02230 ESPOO

FRANCE/FRANKREICH

Mrs Colette DELPIC, 42 rue Proudhon, F - 63 000 CLERMONT FERRAND

Mrs Catherine HEMERY, 26 rue des Galions, F - 76600 LE HAVRE

Mrs Aline KAWA, "5 Les Chataigniers", Domaine du chapitre, F - 76420 BIHOREL

GERMANY/ALLEMAGNE/DEUTSCHLAND

Mr Ulrich HANNE, Willmenroder Str 11, D - 56457 WESTERBURG

Mr Ulrich HOMFELD, Muttkuhle 2, D - 32423 MINDEN

Mr Matthias LAU, Klosterweg 1, D - 83629 WEYARN

Mr Gert MEUSEL, Zirndorferstrasse 20a, D - 90449 NÜRNBERG

Mrs Isolde RADLMAIER, Rossmoosweg 16, D - 82549 KONIGSDORF

Mrs Angelika REMINGHORST, Dechant-Kersting-Str 21, D- 59302 OELDE-LETTE

Baden-Württemberg

Mrs Monika CALIEBE, D - 72379 HECHINGEN

Mrs Elisabeth FILLIP, Parkstr 29, D - 88499 GRÜNINGEN

Mrs Adelheid GLAHN, D - 74821 MOSBACH

Mrs Ingrid MACHER, D - 70437 STUTTGART

Mrs Almut MAST, Wolfsbergstr 13, D - 72119 ARMMERBUCH (Reustern)

Mrs Maria MÜHLBACH, Ludwigsburger Str 49, D - 71332 WAIBLINGEN

MALTA/MALTE

Mr George CALLEJA, 6 Castle Street, M - VICTORIA GOZO

NORWAY/NORVEGE/NORWEGEN

Mrs Liv AASE, Åse , N - 6017 ÅLESUND

RUSSIA/RUSSIE/RUSSLAND

Miss Tatyana ARGUZOVA, 47 Yan Raynis Blvd, MOSCOW 123373, Russia

SLOVAK REPUBLIC/REPUBLIQUE SLOVAQUE/SLOWAKEI

Mrs Viera HOFFMANOVÁ, Haniska Pri Prešove, 080 01 PREŠOV, Slovak Republic

SPAIN/ESPAGNE/SPANIAN

Ms Carme ADAN, Avenida Das Camelias 36, 2ºF, E - 36202 VIGO PONTEVEDRA, (Galicia)

Mrs Maria Luisa DOMINGUEZ, Lorenzo Abrunedo 40-1ºA, E - 33012 OVIEDO, (Asturias)

Ms M. J TISCAR SANTIAGO, Laureire Crespe 7.7º G, E - 36001 PONTEVEDRA

SWEDEN

Mrs Milena LUNDBERG, Sankt Hans Grand 16B, S - 226 42 LUND

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI/VEREINIGTES KÖNIGREICH**England and Wales/Angleterre et Pays de Galles**

Mrs Catherine GOULDER, 285 Cottingham Road, GB - HULL HU5 4AT

Mr David KITCHEN, 20 The Pryors, GB - TARVIN , CHESHIRE CH3 8JP

Mrs Sandra PALMER, 43 Park Range, Victoria Park, GB - MANCHESTER 14

Scotland/Ecosse/Schottland

Mrs Alison LOGIE, 2 Blairforkie Drive, Bridge of Allan, GB - STIRLING FK9 4PH

COUNCIL OF EUROPE/CONSEIL DE L'EUROPE/EUROPARAT

Mme Claude PARVE PUYDARRIEUX, Principal Administrative Assistant, School and Out of School Education Section, Directorate of Education, Culture and Sport.

Mlle Susan CONN, Assistant, School and Out-of-School Education Section, Directorate of Education, Culture and Sport.