

[CHAPEAU]

Il passe pour un esprit critique et un auteur engagé. Ses recherches et ses publications couvrent une palette extrêmement large de problématiques, dans les domaines de la pédagogie religieuse et de la théologie pastorale (« pratique », disent les germanophones)¹, particulièrement dans le registre de la « pastorale sociale ». Cette ampleur de vues a du reste valu à Norbert Mette le titre de docteur *honoris causa* de la Faculté de théologie de l'Université de Fribourg (en Suisse), en novembre 2002. Il cultive la transdisciplinarité, notamment avec les sciences sociales et humaines (telles les théories de l'éducation et la pédagogie, la sociologie des religions et l'éthique sociale). Il porte le souci de rendre la foi chrétienne compréhensible, plausible – et « *désirable* » ajouterait André Fossion² – dans le contexte de la société actuelle, selon une perspective œcuménique et interreligieuse. Il conjugue la rigueur et la précision germanique avec l'ouverture à d'autres univers culturels, comme ceux de l'Amérique latine et de la francophonie. Il mérite d'être davantage connu et fréquenté par les chercheurs, étudiants, responsables ecclésiaux et agents pastoraux d'autres aires linguistiques, entre autres pour les contributions décisives que ses écrits apportent à la pastorale catéchétique : le rôle des communautés chrétiennes plurielles, conçues comme tout entières catéchisées et catéchisantes ; la place d'un enseignement confessionnel catholique de la religion – et son ecclésialité – pour la constitution de l'identité des élèves dans l'école publique ; l'apport des Églises chrétiennes à la culture contemporaine de la croissance humaine et spirituelle ; la place de la foi et de la religion dans les processus de socialisation des enfants, des

[¹ En langue allemande (*praktische Theologie*), comme d'ailleurs en anglais (*practical Theology*), c'est la plupart du temps la dénomination de « théologie pratique » qui est utilisée pour désigner la discipline, d'une part afin de marquer qu'elle ne « se limite » pas à la réflexion sur l'agir « intra-ecclésial » (la « pastorale ») ni à la formation des futurs « agents pastoraux », d'autre part pour souligner qu'elle prend en considération l'ensemble des dimensions de l'expérience humaine (la « praxis ») en la plaçant sous le regard de Dieu. C'est d'ailleurs cette appellation de « théologie pratique » qu'a retenue le *Précis* destiné à faire le point sur l'état de la discipline dans les pays francophones au début des années 2000 (G. ROUTHIER et M. VIAU (dir.), *Précis de théologie pratique*, coll. *Théologies pratiques*, Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2004². Voir notamment dans cet ouvrage l'essai épistémologique de M. Viau intitulé précisément « De la théologie pastorale à la théologie pratique », pp. 41-53). C'est également la désignation habituellement appliquée dans le monde de la réforme (cf. dans le même *Précis* l'article de B. KAEMPF, « Réception et évolution de la théologie pratique dans le protestantisme », pp. 9-26).]

² Selon le titre du récent ouvrage du théologien jésuite belge, *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation* (coll. *Pédagogie catéchétique* n° 25, Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2010), [dans lequel il opère une sorte de synthèse de plusieurs de ses publications antérieures. Si je puis me risquer à cette comparaison audacieuse – dont je ne sais s'il goûtera lui-même la pertinence – on pourrait à certains égards affirmer que Norbert Mette est « l'André Fossion » du monde germanophone... La suite de ma contribution établira avec suffisamment d'évidence, je l'espère, qu'il s'agit d'un compliment pour l'auteur francophone. Voici quelques similitudes entre les deux auteurs : diversité des champs d'investigation, influence exercée sur les autres chercheurs, préoccupation pour le dialogue de la Tradition chrétienne avec la culture contemporaine, plaidoyer pour un cours de religion attractif à l'école publique, réflexion globale sur la pédagogie religieuse au service de la « compétence » des croyants et des communautés, intérêt particulier pour la place de l'écoute de la Parole dans la vie de l'Église, sensibilité pour les approches de lecture biblique issues des communautés de base en Amérique du Sud (Carlos Mesters), priorité à la posture diaconale, articulation entre humanisation et évangélisation, aspiration à une « révolution spirituelle » dans l'esprit de Vatican II...]

jeunes et des adultes ; l'importance pour l'avenir de l'Église de la formation des adultes ; le développement d'une spiritualité de l'enfance ; la didactique de la pastorale biblique au service de l'humanisation des personnes ; l'œcuménisme et le dialogue inter- et transreligieux dans l'enseignement scolaire de la religion et dans la catéchèse ; la transmission et la proposition de la foi chrétienne dans un monde qui se passe de Dieu... La pensée de N. Mette mérite le détour. Explorons-en quelques-unes des principales facettes.

1. UNE VIE CONSACRÉE À LA RECHERCHE UNIVERSITAIRE

La distinction honorifique accordée il y a une dizaine d'années au professeur Norbert Mette par la Faculté de théologie bilingue où j'ai la joie d'enseigner³ voulait saluer d'abord son courage et son engagement au service de la liberté de parole en Église. Le théologien allemand s'était en effet profilé, déjà à la fin des années 1990, comme l'un des initiateurs, à côté de Norbert Greinacher, Peter Hünemann, Hans Küng et Johannes Baptist Metz, de la « *déclaration de Cologne (du 6 janvier 1989)* » par laquelle deux-cent-vingt professeurs de théologie germaniques s'étaient élevés contre une « *mise au pas* » de la théologie et avaient plaidé « *contre l'interdiction – pour une catholicité ouverte* ». Mais l'institution fribourgeoise désirait surtout honorer un penseur soucieux d'entrer en débat critique avec l'univers indifférent et individualiste postmoderne et de relever les défis lancés à la foi chrétienne par la culture contemporaine pour laquelle l'existence de Dieu ne va plus de soi. C'est donc sur la discipline même de la théologie pastorale-pratique et de la catéchétique que cette consécration académique rejaillissait.

Car N. Mette mérite le titre de théologien à part entière. Il a d'ailleurs consacré l'ensemble de sa vie au monde académique. Né le 12 décembre 1946 à Ostwestfalen en Allemagne, il est marié et a avec son épouse Gisela trois enfants. Il a étudié dès 1966 la théologie, la germanistique et les sciences sociales à l'Université de Münster. À partir de 1973, il y a œuvré comme assistant scientifique du professeur Adolf Exeler, dans le cadre du séminaire de théologie pastorale et pédagogie religieuse. Dans la même université, il a défendu un doctorat en théologie catholique avec une thèse intitulée *La théorie de la praxis. Recherches historiques et méthodologiques sur la problématique de la relation entre théorie et praxis au sein de la théologie pratique*⁴.

Après l'exercice de plusieurs charges de cours aux Universités de Bochum, Paderborn, Siegen et Münster, il a obtenu dans cette dernière institution l'habilitation en théologie pastorale et pédagogie religieuse en 1983. Depuis cette date, il a enseigné la théologie pratique à Paderborn, avant de rejoindre la chaire de « didactique de théologie catholique, avec point fort en pédagogie religieuse » à l'Université de Dortmund dès 2002. Il y prononça une leçon inaugurale mémorable le

[³ L'université de Fribourg en Suisse est la seule Université bilingue d'Europe. Ce bilinguisme se retrouve évidemment dans la Faculté de théologie, laquelle se veut, notamment par le biais de ses Instituts (dont l'Institut des sciences liturgiques, l'Institut pour les religions et le dialogue interreligieux, l'Institut en sciences œcuméniques et le (futur) Institut de théologie pastorale et pédagogie religieuse), un pont entre les deux univers germanophone et francophone. Ainsi, c'est mon collègue Michael Felder qui est le rédacteur en chef de la revue *Diakonia* – l'équivalent pour la langue allemande de *Lumen Vitae* –, dont N. Mette a été longtemps membre du comité de rédaction.]

⁴ *Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie – Praxis Problematik innerhalb der praktischen Theologie*, Düsseldorf, Patmos, 1978.

8 janvier 2003, sur le thème « Éduquer au "respect de Dieu". Une question non réglée adressée à la pédagogie religieuse »⁵.

Une activité internationale

Outre son enseignement en Allemagne, le professeur Mette œuvre au plan national et international comme membre de plusieurs associations scientifiques : la Société européenne de théologie catholique, le Groupe de travail des enseignants catholiques en catéchétique, la Conférence des théologien-ne-s pastoraux germanophones, l'Académie internationale de théologie pratique, le Conseil scientifique de la fédération des familles des catholiques allemands. Il a dirigé de 1982 à 1985 les *Informations de théologie pastorale*⁶, ainsi que de 1984 à 1996 la section « théologie pratique » de la revue théologique internationale *Concilium* (édition anglophone). Il fait partie ou a fait partie de plusieurs conseils de rédaction de revues théologiques⁷ : *Les feuilles catéchétiques*⁸ ; *La revue de théologie empirique*⁹ ; *Panorama, la revue internationale comparative d'éducation et de valeurs religieuses*¹⁰ ; *L'annuaire de pédagogie religieuse*¹¹ ; et la *Revue internationale de théologie pratique*¹². Il collabore également à l'édition de plusieurs séries et collections scientifiques aux titres évocateurs pour ses domaines de recherches, comme d'ailleurs ceux des revues auxquelles il apporte sa contribution : avec G. Adam, R. Englert et R. Lechmann, *La bibliographie annuelle en pédagogie religieuse*¹³ ; *Société et théologie. Domaine : praxis de l'église*¹⁴ ; *Théologie de l'époque*¹⁵ ; *Manuels de pastorale jeunesse en Église*¹⁶ ; *Expérience et théologie. Écrits en théologie pratique*¹⁷.

⁵ N. Mette s'y réfère à l'art. 7 I de la constitution du Land de Nordrhein-Westfalen exprimant le but de l'éducation et de la formation dans les établissements étatiques (« Erziehen zur "Ehrfurcht vor Gott" (Art. 7 I L Verf NW), eine unerledigte Anfrage an die Religionspädagogik », in Id., *Praktisch-theologische Erkundungen* 2, Reihe *Theologie und Praxis*, Bd. 32, Berlin, LIT Verlag, 2007, S. 121-138 (désormais cité PT2).

⁶ *Pastoraltheologische Informationen*, publiées par le conseil de la Conférence des théologiens allemands de la pastorale – groupe « théologie pratique » de la société scientifique de théologie.

⁷ En plus de la revue *Diakonia*, comme déjà mentionné plus haut, p. x, n. 3.

⁸ *Katechetische Blätter*, de 1987 à 1993.

⁹ *Journal of Empirical Theology*, dès 1990.

¹⁰ *Panorama. International Journal of Comparative Religious Education and Values*, à partir de 1993.

¹¹ *Jahrbuch der Religionspädagogik*, dès 1995.

¹² *International Journal of Practical Theology*, depuis ses débuts en 1997.

¹³ *Religionspädagogische Jahresbibliographie*, depuis 1987 (éditée entre 1987 et 1994 par le Service de documentation catholique de pédagogie religieuse et l'Institut *Comenius*, et depuis cette date, uniquement par ce dernier Institut).

¹⁴ *Gesellschaft und Theologie. Abteilung : Praxis der Kirche*, entre 1975 et 1983 (publié aux éditions Kaiser/Grünwald, München/ Mainz).

¹⁵ *Theologie zur Zeit*, de 1986 à 1989 (publiée aux éditions Patmos, Düsseldorf).

¹⁶ *Arbeitsbücher zur kirchlichen Jugendarbeit*, dès 1983 (aux éditions Pfeiffer-Werkbücher).

¹⁷ *Erfahrung und Theologie. Schriften zur Praktischen Theologie*, dès 1990 (éditions Peter Lang).

2. DOMAINES DE PUBLICATIONS EN THÉOLOGIE PRATIQUE ET PÉDAGOGIE RELIGIEUSE

Les principales publications en théologie pratique et pastorale catéchétique du professeur de Dortmund¹⁸ s'organisent autour des sept constellations suivantes¹⁹ :

2.1 Nature, sens et orientations de la théologie (pratique)

– À côté de la classique *Introduction à la théologie pratique* (éditée avec R. Zerfass et N. Greinacher, 1976)²⁰, et des impulsions données à partir de la sociologie de Franz-Xaver Kaufmann dans *Avenir de la théologie* (édité avec K. Gabriel et J. Horstmann, 1999)²¹,

– signalons surtout les deux anthologies d'essais divers touchant autant aux fondements de la réflexion théologique, à l'ecclésiologie, aux questions d'éducation et de formation religieuses qu'à la praxis diaconale, intitulées *Explorations en théologie et praxis*, coll. *Théologie et praxis* n^{os} 1 et 32 (1998 et 2007)²². Je m'y référerai abondamment ci-après pour les textes concernant la pédagogie catéchétique.

– Dans leur passionnante approche *Orientation de la théologie : ce qu'elle peut, ce qu'elle veut* (2000)²³, N. Mette et H.-M. Gutmann posent le problème de la compréhension du discours sur Dieu dans un présent qui lui est hostile. Il s'agit pour le croyant d'élaborer sa propre biographie, à la manière des prophètes bibliques, « *comme si Dieu en était l'auteur* ». Ce dont l'Église a besoin, ce n'est pas d'« *experts* » en questions doctrinales, mais plutôt d'« *aventuriers de Dieu* » capables de lire « les signes des temps » et d'en rendre compte dans l'opinion publique, au milieu de tous les conflits de pouvoir et des signes de résignation. Comme dans tous ses ouvrages, Mette plaide pour une théologie concrète, existentiellement éprouvée dans la chair de ceux qui l'écrivent et engagée auprès de ceux que la société opprime.

– Enfin, il organise son *Introduction à la théologie pratique catholique* (2005)²⁴ autour de l'idée centrale de « *communication de l'Évangile* » : comment les différents services et ministères ecclésiaux peuvent s'y employer, comment elle peut se réaliser dans la ville, les médias, l'art et la culture en général.

2.2 Situation et avenir de l'Église catholique et des communautés chrétiennes

– Tout au long de son parcours, Mette s'intéresse à l'évolution de l'Église catholique, comme peuple de Dieu et institution hiérarchique, dans l'élan du Concile Vatican II et de sa Constitution

¹⁸ En plus de sa thèse sur « Le rapport théorie-pratique », signalée ci-dessus.

¹⁹ Elles sont en principe à chaque fois mentionnées par ordre chronologique de parution.

²⁰ *Einführung in die Praktische Theologie*, München/Mainz, Kaiser/Grünwald.

²¹ *Zukunftsfähigkeit der Theologie. Anstösse aus der Soziologie Franz-Xaver Kaufmanns*, Paderborn.

²² *Praktisch – Theologische Erkundungen*, 2 Bde, Münster, LIT Verlag (désormais citées PTE1 et PTE2).

²³ *Orientierung Theologie : was sie kann, was sie will*, Reinbeck b. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

²⁴ *Einführung in die katholische Praktische Theologie*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

*Gaudium et Spes*²⁵. En 1997, il édite un cours sur *L'Église comme institution* (en compagnie de N. Glatzel)²⁶, puis dès 1978, il publie avec A. Exeler une *Théologie du peuple*²⁷.

– Il concentre son attention sur le devenir des communautés chrétiennes (« Gemeindegkirche ») au sein de la « grande » Église, ou « Église populaire » (« Volkskirche »), dans plusieurs écrits datant des années 1980 : *Praxis en communauté. Analyse et tâches* (édité avec N. Greinacher et W. Möhler, 1979)²⁸ ; *Église populaire, Église en communauté, para-Église* (publié avec d'autres auteurs en 1981)²⁹ ; *Comment nous sommes devenus une communauté : expériences d'apprentissage et processus de renouvellement dans l'Église populaire* (édité en 1982)³⁰ ; *La religion populaire* (n° 186 de *Concilium*, édité avec N. Greinacher en 1986)³¹ ; *Concepts de base de la praxis en communauté. Orientations et perspectives œcuméniques* (édité avec C. Bäumler en 1987)³² ; *La communauté comme concrétisation de l'Église* (1992)³³. Ce souci de la vitalité du tissu communautaire ecclésial est également au cœur de ses réflexions catéchétiques, nous en reparlerons.³⁴

– Puis il se préoccupe de l'avenir de l'Église catholique et préconise de sérieux réajustements dans les modes de fonctionnement de celle-ci. Ainsi : *L'Église en route vers l'an 2000. Situation et avenir de la pastorale* (édité avec M. Blasberg-Kuhnde en 1986)³⁵ ; *La détresse pastorale : réformes nécessaires pour une Église apte à affronter l'avenir* (publié avec O. Fuchs, N. Greinacher, L. Karrer et H. Steinkampf en 1992)³⁶.

2.3 Proposition de la foi dans la société d'aujourd'hui

²⁵ Voir à ce propos sa contribution au titre significatif : « La Constitution pastorale sur l'Église dans le monde d'aujourd'hui *Gaudium et Spes* et le Concile pastoral », dans *PTE2*, op. cit., pp. 11-22.

²⁶ *Kirche als Institution*, donné dans le cadre de l'Institut allemand d'études par correspondance de l'Université de Tübingen, cours de pédagogie religieuse catholique, Lettre aux étudiants II/1, réédité en 1984 avec N. Glatzel et M. Kehl.

²⁷ *Theologie des Volkes*, Mainz, Grünewald.

²⁸ *Gemeindepraxis. Analysen und Aufgaben*, München/Mainz, Kaiser/Grünewald.

²⁹ *Volkskirche, Gemeindegkirche, Parakirche*, Zürich/Einsiedeln, Benziger.

³⁰ *Wie wir Gemeinde wurden: Lernerfahrungen und Erneuerungsprozesse in der Volkskirche*, München/Mainz, Kaiser/Grünewald.

³¹ *Popular Religion*, Edinburgh, T. & T. Clark.

³² *Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven*, München/Düsseldorf, Kaiser.

³³ *Die Gemeinde als Verwirklichung von Kirche*, Würzburg (Théologie par correspondance, cours de base, lettre de l'enseignant 19).

³⁴ Voir l'essai « De la catéchèse dans la communauté à la catéchèse de la communauté », publié en français dans *Lumen Vitae*, 43, 1988, pp. 387-396.

³⁵ *Kirche auf dem Weg ins Jahr 2000. Zur Situation und Zukunft der Pastoral*, Düsseldorf, Patmos.

³⁶ *Der pastorale Notstand: Notwendige Reformen für zukunftsfähige Kirche*, Düsseldorf, Patmos.

En parallèle à l'édification d'une Église participative et communautaire, c'est la pertinence de la proposition de la foi chrétienne dans l'univers contemporain qui mobilise sans cesse le regard du penseur allemand. Il y dédie plusieurs ouvrages : *Le christianisme des distancés de l'Église. Un défi pour la théorie de l'Église en théologie pratique* (1982)³⁷ ; *La nouvelle Europe : un défi pour les chrétiens* (n° 2/1992 de *Concilium*, édité avec N. Greinacher)³⁸ ; un autre numéro de *Concilium* (2/1994, également publié avec N. Greinacher), *Christianisme et culture : un enrichissement mutuel*³⁹ ; le cours *Apprendre à croire dans le monde d'aujourd'hui* (1989 ; 2007²)⁴⁰ ; *Croire fait vivre. En souvenir d'Adolph Exeler* (publié avec G. Bitter en 2006)⁴¹.

2.4 Pédagogie et enseignement religieux

Ainsi que nous le relèverons en détail dans la seconde partie de notre présentation, N. Mette consacre une bonne partie de sa production à la pédagogie catéchétique et à l'enseignement religieux. Citons parmi ses principaux écrits dans ce domaine : *Présupposés d'une éducation chrétienne de base. Études préparatoires pour une pédagogie religieuse de la petite enfance* (1983)⁴² ; son ouvrage-clé sur lequel nous reviendrons abondamment : *Pédagogie religieuse* (daté de 1994)⁴³ ; l'important *Lexique de la pédagogie religieuse* (édité en deux volumes, avec F. Rikers, en 2001)⁴⁴ ; puis, publié en 2003 avec S. Hütte et la collaboration de R. Middelberg et S. Pahl, *Enseigner la religion par regroupement de classes. Des maîtres et maîtresses rapportent leurs expériences*⁴⁵. Enfin deux livres collectifs dédiés à des problèmes pédagogiques particuliers : *Enseignement interreligieux de la religion. Perspectives herméneutiques et didactiques* (édité avec E. Gottwald en 2003)⁴⁶ ; et *Didactique biblique. Un manuel* (publié avec G. Adam, R. Englert et R. Lachmann en 2006)⁴⁷.

2.5 Pastorale sociale et diaconie

³⁷ *Kirchliche distanzierte Christlichkeit. Eine Herausforderung für die praktische Kirchentheorie*, München, Kösel.

³⁸ *The new Europa : a Challenge for Christians*, London/Philadelphia, SCM Press.

³⁹ *Christianity and Culture : A mutual Enrichment*, London/Philadelphia, SCM Press.

⁴⁰ *Glauben – Lernen in der Welt von heute*, Würzburg (Théologie par correspondance, cours de pédagogie religieuse et catéchétique, lettre de l'enseignant 3).

⁴¹ *Glauben macht lebendig. Zur Erinnerung an Adolph Exeler*, München, Kaiser.

⁴² *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf, Patmos.

⁴³ *Religionspädagogik*, Düsseldorf, Patmos.

⁴⁴ *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag.

⁴⁵ *Religion im Klassenverband unterrichten. Lehrer und Lehrerinnen berichten von ihren Erfahrungen*, Münster, LIT Verlag.

⁴⁶ *Religionsunterricht interreligiös. Hermeneutische und didaktische Erschliessungen. Festschrift für Folkert Rickers*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag.

⁴⁷ *Bibeldidaktik. Ein Lesebuch*, Münster, LIT Verlag.

Reste l'immense champ de la pastorale sociale et de la diaconie, que le professeur de Dortmund explore inlassablement. Dans ce registre, il passe des concepts théoriques empruntés aux sciences de l'action, aux exemples et concrétisations pratiques afin de montrer comment vivre la solidarité en Église au cœur du monde. Mentionnons surtout : le manuel publié en 1983 avec H. Steinkamp, *Sciences sociales et théologie pratique*⁴⁸ ; le livre publié en 1985 avec H.U. von Brachel, *Communication et solidarité. Contributions à la discussion sur les considérations en théorie de l'action selon Helmut Peukert pour la théologie et les sciences sociales*⁴⁹ ; le numéro 198 de *Concilium* (1988), édité avec N. Greinacher, intitulé *Diakonia, l'Église pour les autres*⁵⁰ ; la présentation de réalisations concrètes, éditée avec H. Steinkampf en 1997, sous le titre *Incitation à la solidarité : exemples pratiques de pastorale sociale*⁵¹ ; enfin, *Ponts et larges fossés : impulsions en pastorale sociale et initiatives dans l'espace entre communauté et politique*, coll. *Théologie et Praxis* n° 6 (publié avec L. Weckel et A. Wintels en 1999)⁵²

2.6 Pastorale jeunesse

Signalons également l'intérêt de N. Mette pour la pastorale jeunesse, notamment dans le milieu des travailleurs : *ACO-JOC 2000. Étude interdisciplinaire sur la situation et l'avenir de l' « Action Catholique Ouvrière » (ACO), de la « Jeunesse Ouvrière Catholique » (JOC) et des « jeunes ACO » en Allemagne sur la base de profils de groupes. Volume de données* (édité avec A. Klönne, M. Schäfers et L. Jansen, 1993)⁵³. Il a en outre publié (avec A. Drude, F. Hucht et A. Klönne, 1995) une étude sur les conditions d'existence des jeunes générations en Allemagne, *Prêts à s'enflammer : des enfants et des jeunes de chez nous s'expriment sur leurs milieux de vie*⁵⁴.

2.7 Théologie de la libération

Finalement, toujours dans la mouvance de la diaconie, le penseur allemand s'est penché avec passion sur le mouvement de la théologie de la libération. En témoigne son ouvrage publié avec P. Eicher en 1999 : *Aux côtés des opprimés ? La théologie de la libération dans le contexte de l'Europe*⁵⁵. Il a en outre édité (avec P. Schreiner, O. Oesselmann et D. Kindelbur) plusieurs ouvrages de Paulo Freire où ce dernier expose sa pédagogie de l'autonomie et de l'espérance, telle qu'il la pratique dans les communautés brésiliennes : *Paulo Freire, Oppression et libération*

⁴⁸ *Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*, Düsseldorf, Patmos.

⁴⁹ *Kommunikation und Solidarität. Beiträge zur Diskussion des handlungstheoretischen Ansatzes von Helmut Peukert in Theologie und Sozialwissenschaften*, Freiburg (Schweiz)/Münster.

⁵⁰ *Diakonia, Church for Others*, Edinburgh, T. & T. Clark.

⁵¹ *Anstiftung zur Solidarität : praktische Beispiele der Sozialpastoral*, Mainz, Grünewald.

⁵² *Von Brücken und breiten Gräben : sozialpastorale Impulse und Initiativen im Spannungsfeld von Gemeinde und Politik*, Münster, LIT Verlag.

⁵³ *KAB-CAS 2000. Eine interdisziplinäre Studie über Situation und Zukunft der « Katholischen Arbeitnehmerbewegung » (KAB), « Christlichen Arbeiterjugend » (CAS) und « Junge KAB » in Deutschland auf der Grundlage von Gruppenprofilen. Materialband*, Paderborn-Herzogenrath, 1995.

⁵⁴ *Zündstoff. Kinder und Jugendliche äussern sich zu ländlichen Lebenswelten*, Paderborn.

⁵⁵ *Auf der Seite der Unterdrückten ? Theologie der Befreiung im Kontext Europas*, Düsseldorf.

(2007) ; *Paulo Freire, Formation et espérance* (2007) ; *Paulo Freire, Pédagogie de l'autonomie. Connaissance de base pour la pratique de formation* (2008)⁵⁶.

3. CONTRIBUTIONS À LA PASTORALE CATÉCHÉTIQUE

Parmi les nombreuses dimensions de la pensée du professeur allemand en pastorale catéchétique dignes d'intérêt, j'en retiendrai quatre principales :

- sa conception de la pédagogie religieuse comme contribution à la formation de l'identité personnelle et communautaire ;
- sa défense d'un enseignement religieux à l'école, assortie de sa réflexion sur les conditions cadres à respecter pour assurer son avenir ;
- le passage d'une catéchèse dans et pour la communauté à une catéchèse de la communauté et ses propositions pour faire que les communautés ecclésiales soient effectivement des catéchèses vivantes ;
- son plaidoyer en faveur d'un apprentissage œcuménique de la foi chrétienne et les attitudes pédagogiques que cela implique.

3.1 Une pédagogie religieuse au service de la formation de l'identité⁵⁷

⁵⁶ *Paulo Freire, Unterdrückung und Befreiung ; Paulo Freire, Bildung und Hoffnung ; Paulo Freire Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*, Münster, LIT Verlag.

⁵⁷ Pour ce premier paragraphe, je me réfère principalement à l'ouvrage de N. METTE *Pédagogie religieuse* (op. cit., surtout pp. 102-155 : « *Fondements* » – « *Grundlegung* » ; pp. 156-194 : « *Sujets* » – « *Subjekte* » ; et pp. 234-271 : « *Moyens* » – « *Vermittlungen* ») et à son article d'abord publié en anglais et traduit pour *Lumen Vitae* (62, 2002, pp. 271-301) « *Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? Discussion actuelle à propos du cours de religion dans les écoles allemande* » (« *Identity Before or Through Familiarization with Plurality ? The Actual Discussion Concerning School Based on Religious Education in Germany* », dans B. ROEBBEN et M. WARREN (éds.), *L'éducation religieuse comme théologie pratique (Religious Education as Practical Theology)*, Leuven/Paris/Sterling, 2001, pp. 217-244), ainsi qu'aux autres essais suivants : « *Identité* » (« *Identität* »), dans V. DREHSEN et al. (éds.), *Vocabulaire du christianisme (Wörterbuch des Christentums)*, Gütersloh/Zürich, 1988, pp. 503 ss ; « *Identité sans religion ? Un défi pour la pédagogie religieuse* » (« *Identität ohne Religion ? Eine religionspädagogische Herausforderung* », dans E. ARENS (éd.), *Habermas et la théologie (Habermas und die Theologie)*, Düsseldorf, 1989, pp. 160-178 ; « *Individualisation et perte de la tradition comme défi à la pédagogie (religieuse)* » (« *Individualisierung und Enttraditionalisierung als (religions-)pädagogische Herausforderung* »), dans *PTE1*, op. cit., pp. 117-131 ; « *Apprendre à vivre et à croire aux enfants* » (« *Leben und glauben den Kindern lehren* »), dans *id.*, pp. 132-142 ; « *Apprendre la justice – le devoir de la pédagogie religieuse* » (« *Gerechtigkeit lehren – die Auftrag der Religionspädagogik* »), dans *id.*, pp. 157-176 ; « *Formation de l'identité aujourd'hui – dans la modalité de la foi chrétienne* » (« *Identitätsbildung heute – im Modus christlichen Glaubens* »), dans *Katechetische Blätter*, 124, 1999, pp. 397-405 ; « *Religion et foi dans les processus de socialisation et de formation de la petite enfance* » (« *Religion und Glaube in frühkindlichen Sozialisations- und Bildungsprozessen* »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 139-148 ; « *La coresponsabilité des Églises dans l'identification d'une culture de la croissance* » (« *Die Mitverantwortung der Kirchen bei der Gestaltung einer Kultur des Aufwachsens* »), dans *id.*, pp. 149-

① Identité et foi

Selon N. Mette, c'est sur le terrain de la formation à l'identité personnelle et communautaire, que la pédagogie religieuse et la transmission de la foi chrétienne sont invitées à s'engager dans la société actuelle. En effet, l'homme se cherche un visage, dans le contexte contemporain pluriel, multiple et insaisissable. Or tout ce qui peut paraître comme une identité prédéterminée et normative est désormais rejeté par la mentalité postmoderne. Si bien que l'ensemble des éléments expressément religieux et confessionnels se voient mis de côté comme « hétéronomes » par la majorité des gens dans la manière dont ils envisagent d'assumer la responsabilité de leur propre vie et de leur propre histoire ; et dans le débat théorique qui fait rage à ce propos, la plupart des chercheurs renoncent à recourir aux données de la foi, soit parce que cela signifierait retourner à des formes traditionnelles devenues anachroniques et considérées comme dépassées, soit parce que dans la mouvance présente, cela ne serait pas acceptable pour un sujet doté de jugement et d'autonomie.⁵⁸

② Religion et développement de soi

Mais c'est réduire la religion à son côté fonctionnel et aux « services » que beaucoup ont encore coutume de demander aux institutions ecclésiales. Car il est possible d'établir un lien beaucoup plus étroit et positif entre religion et identité qu'on ne le pense d'habitude. La foi peut et doit jouer un rôle essentiel dans la société : c'est en effet « *la formation défectueuse de la compétence religieuse et du jugement critique dans le domaine de la religion* » qui conduit non seulement à une prolifération de phénomènes irrationnels ou parareligieux, mais aussi à une sacralisation du progrès et de la technique.⁵⁹

Faute de conscience religieuse, les personnes se laissent façonner par un horizon technocratique et emprisonner dans une « *intelligence informatique* » sans fantaisie ni transcendance. Les individus sont devenus des « *analphabètes* », outillés et expérimentés dans le maniement d'innombrables machines sophistiquées dont ils croient obtenir le bonheur, mais qui les laissent en fait dans un « *nouvel infantilisme* », sans imagination ni aptitude à la contemplation.

162 ; avec A. Scheunpflug, « Impulsions issues d'une théorie systémique de science de l'éducation pour la conception d'un enseignement religieux » (« Anregungen aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft für das Verständnis eine Religionsunterrichts »), dans G. BÜTTNER, A. SCHEUNPFLUG et V. ELSNBAST (éds.), *Entre éducation et religion. Perspectives en pédagogie religieuse après Niklas Luhmann (Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann)*, Reihe Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 18, Berlin, LIT Verlag, 2007, pp. 41-54.

⁵⁸ Cf. « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? », art. cit., pp. 284-285.

⁵⁹ *Id.*, pp. 287-289, où Mette renvoie tant à J. HABERMAS, « À quoi sert encore la philosophie ? » (« Wozu noch Philosophie ? »), dans *Id.*, *Profils philosophico-politiques (Philosophisch-politische Profile)*, Frankfurt am Main, 1971, pp. 11-36 ; qu'à J.-B. METZ, « Contre le second infantilisme » (« Wieder die zweite Unmündigkeit »), dans J. RÜSEN et al. (éds.), *L'avenir des lumières (Die Zukunft der Aufklärung)*, Frankfurt am Main, 1988, pp. 81-87.

En fait, la pédagogie religieuse est conviée à l'abandon d'une posture statique de pure transmission de savoirs et de schémas identitaires préconçus. Si elle accepte de demeurer en perpétuel mouvement, comme « *pratique communicative et interactive* », qui travaille au développement de soi dans une « *constante créativité, personnelle et intersubjective* », elle peut devenir une « *école de liberté et de solidarité* » en parfaite adéquation avec la réalité dans sa mobilité et sa fluidité.⁶⁰ Elle est à même de correspondre aux aspirations de la postmodernité, puisque l'identité à la formation de laquelle elle contribue est construite librement par le sujet, à partir des données antérieures, selon des critères qu'il choisit de manière autonome.⁶¹ Une telle « *catéchèse de cheminement intergénérationnel* »⁶² œuvrant à l'équilibre constant entre « *l'identité personnelle et l'identité sociale est un processus qui dure toute la vie (...) Lors de ce processus d'intégration de l'identité, une interaction pédagogique visant à la création d'une communauté dirigée par le principe fondamental de la reconnaissance mutuelle et de la créativité, encourage le développement de l'identité, et donne naissance aux qualités qui sauvegardent l'identité telles que la capacité pour la communication et l'empathie, pour la tolérance envers l'ambiguïté et envers la distance créée par les différents rôles* »⁶³. C'est ainsi que l'Église elle-même peut se vivre comme une « *communauté solidaire de cheminement et d'apprentissage* »⁶⁴.

③ La formation de l'identité : une tâche pédagogique urgente

Si la foi chrétienne peut être ainsi reconsidérée sous l'angle du développement de soi⁶⁵, c'est qu'elle part de la conviction que la vie et la liberté humaine sont un cadeau de Dieu. Ce « oui » fondateur du Créateur à sa créature nous amène à recevoir notre identité personnelle d'abord comme un don, partagé avec d'autres en une fraternité universelle. Certes, nous avons à y travailler, mais cet engagement premier de Dieu nous délivre du « *devoir de réussir à tout prix* ». Accueillir ce don nous conduit à une véritable harmonie avec la réalité, selon une série d'expériences fondamentales : nous accepter tels que nous sommes, au-delà de notre culpabilité et de nos limites ; reconnaître les autres dans leur singularité ; être capables de nous

⁶⁰ Pour reprendre les grands axes de la pratique pédagogique comme « *modèle de libération* » que dégage N. Mette dans sa *Pédagogie religieuse*, op. cit., pp. 102-155.

⁶¹ Cf. N. Mette, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? », art. cit., pp. 284-285, où il se réfère à G. NUNNER-WINKLER, « Jeunesse et identité comme problème pédagogique » (« Jugend und Identität als pädagogisches Problem »), dans *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 1990, pp. 671-686, ici p. 675.

⁶² Ainsi que nous le dirions dans la terminologie francophone : voir L. AERENS, *La catéchèse de cheminement. Pédagogie pastorale pour mener la transition en paroisse*, coll. *Pédagogie catéchétique* n° 14, Bruxelles, Lumen Vitae, 2001 (cf. N. METTE, *Pédagogie religieuse*, op. cit., pp. 264-172 : « Apprendre à croire tout au long de la vie » (« Glauben lernen im Lebenslauf »)) ; et A. HARKNESS, « Une catéchèse intergénérationnelle », dans H. DERROITTE (dir.), *Théologie, mission et catéchèse*, coll. *Théologies pratiques*, Bruxelles/Montréal, Lumen Vitae/Novalis, 2002, pp. 47-62 (cf. N. METTE, *id.*, pp. 175-194 : « Échange entre les générations » (« Austausch zwischen den Generationen »)).

⁶³ N. METTE, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme ? », art. cit., p. 289.

⁶⁴ N. METTE, *Pédagogie religieuse*, op. cit., pp. 153-155 : « *Kirche als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft* ».

⁶⁵ Mette en fournit un développement détaillé dans l'article cité « Identité sans religion », surtout pp. 165-171.

fier au réel, malgré ses contradictions, et surmonter les peurs ; assumer la responsabilité pour la situation actuelle ; ne pas refouler la souffrance et l'échec ; rester sensibles aux violations contre l'humanité et nous y opposer activement.⁶⁶

C'est ainsi que la promotion des conditions en faveur de la formation à l'identité individuelle, sociale et ecclésiale et la lutte contre tous les « *mécanismes bureaucratiques insensés* » qui s'y opposent, devraient être au centre de l'ensemble des programmes d'éducation religieuse, tant en famille, en paroisse, en Église que dans l'enseignement scolaire de la religion.⁶⁷

④ Une « *obstétrique religieuse* »

Puisque nous sommes précédés par le don originaire de Dieu, l'éducation religieuse ne part pas de rien, malgré le manque de connaissances des jeunes. L'Esprit est déjà à l'œuvre en eux, ils sont porteurs d'expériences vitales et de ressources spirituelles que la pédagogie catéchétique aide à mettre au jour pour leur permettre de résoudre les questions existentielles qu'ils se posent. À la suite d'U. Baumann, R. Englert ou M. Velt, N. Mette préconise ainsi une « *obstétrique religieuse* »⁶⁸ qui favorise l'engendrement à « *la foi personnelle* » des destinataires, tout en leur donnant à découvrir le langage de la tradition biblique et celui d'autres communautés religieuses.⁶⁹

⑤ Invitation à l'espérance et à la coopération sociale

« L'éducation religieuse est souvent la seule occasion pour les enfants et les jeunes d'entrer en contact avec une représentation systématique d'idéaux plus élevés et avec des exemples

⁶⁶ Cf. N. Mette, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme », art. cit., pp. 291-292, où l'auteur fait référence à T. PRÖPPER, *Foi en la rédemption et histoire de la liberté (Erlösungsglaube und Freiheitgeschichte)*, München, 1988², pp. 220-224.

⁶⁷ Cf. N. METTE, *id.*, pp. 293-294, où il renvoie à O. PEUKERT, « Le contrat démocratique de la société et le rapport à la génération suivante » (« Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation »), dans *Neue Sammlung*, 37, 1997, pp. 277-293.

⁶⁸ Selon la métaphore de l'engendrement que nous déployons dans nos ouvrages : M.-A. DE MATTEO et F.-X. AMHERDT, *S'ouvrir à la fécondité de l'Esprit. Fondements d'une pastorale d'engendrement*, coll. *Perspectives pastorales* n° 4, St-Maurice, Saint-Augustin, 2009 ; P. VIANIN et F.-X. AMHERDT, *À l'école du Christ pédagogue. Pour une catéchèse d'engendrement*, coll. *Perspectives pastorales* n° 5, St-Maurice, Saint-Augustin, 2011, en reprenant les principaux accents des deux livres dirigés par P. BACQ et C. THEOBALD, *Une nouvelle chance pour l'Évangile. Vers une pastorale d'engendrement et Passeurs d'Évangile. Autour d'une pastorale d'engendrement*, coll. *Théologies pratiques*, Bruxelles/Montréal/Paris, Lumen Vitae/Novalis/L'Atelier, 2004 et 2008.

⁶⁹ Cf. N. METTE, *id.*, pp. 295-297, où il mentionne U. BAUMANN, « Des pas en commun vers l'avenir » (« Gemeinsame Schritte in die Zukunft »), dans *Katechetische Blätter*, 121, 1996, pp. 34-40 ; R. ENGLERT, « L'enseignement religieux après l'émigration de l'apprentissage de la foi » (« Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens »), dans *Katechetische Blätter*, 123, 1998, pp. 4-12 ; N. Velt, « Expériences quotidiennes des jeunes interprétées théologiquement » (« Alltagserfahrungen von Jugendlichen theologisch interpretiert »), dans *id.*, *La théologie doit venir d'en bas (Theologie muss von unten kommen)*, Wuppertal, 1991, pp. 20-54.

dramatiques d'espoir »⁷⁰. Fidèle à sa priorité pour la pastorale sociale, Mette situe enfin la tâche de la catéchèse dans la formation à l'identité par l'apprentissage de l'espérance, à travers la rencontre avec des figures incarnant la recherche de la justice et de la solidarité. C'est le meilleur moyen de lutter contre les tentations auxquelles sont soumis les jeunes dans le contexte présent : la prétention à l'« *omnipotence* » cultivée par la biogénétique, le désir d'« *omniprésence* » entretenu par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, la volonté de toute-puissance exercée par la mondialisation économique. En donnant d'« *épeler l'alphabet de l'espérance* »⁷¹, la tradition biblique rappelle à l'homme sa mortalité, elle le protège de l'*ubris* de la « *rationalité instrumentale et mégalomane* » et elle libère des soi-disant inéluctables « *règles du marché* » : si nous avons confiance « *qu'il y a des raisons pour l'espoir et l'amour, nous sommes incités à la solidarité et à la coopération, et alors nous construirons ensemble un monde où la responsabilité de soi et le soin inconditionnel d'autrui ne s'excluent pas* »⁷².

3.2 Quel avenir pour l'enseignement religieux à l'école ?

En Allemagne comme ailleurs, l'existence d'un cours d'enseignement religieux à l'école – lorsqu'il existe encore – est menacée. Les raisons invoquées en faveur de sa suppression par les autorités scolaires et politiques vont principalement dans deux directions : premièrement, une telle branche ne rejoindrait plus les préoccupations de la majorité des élèves – et de leurs familles – dans une société devenue globalement indifférente à la vie des Églises et au fait religieux ; en second lieu, d'autres matières devraient être introduites à sa place pour assurer aux étudiants une formation qui leur permette d'être compétitifs sur le marché du travail.

S'inspirant d'une typologie de Karl Ernst Nipkow⁷³, N. Mette énumère cinq formes principales du traitement de la religion à l'école.⁷⁴ *Mutatis mutandis*, elles valent pour d'autres régions du globe que pour l'Allemagne :

① un enseignement religieux strictement confessionnel – tel que les évêques allemands continuent de le revendiquer – d'après le principe : il faut d'abord que l'identité confessionnelle soit assurée avant de pouvoir entrer en dialogue⁷⁵ ;

⁷⁰ F. STEFFENSKY, « Perspectives et conceptions de l'enseignement religieux dans la RFA » (« *Konzeptionelle Perspektiven des Religionsunterrichts in der BRD* »), dans *Die Christenlehre*, 39, 1986, pp. 295-298, ici p. 297, cité par N. METTE, *id.*, p. 300.

⁷¹ D'après le titre de l'article d'I. BALDERMANN, « Das Alphabet der Hoffnung buchstabieren », dans *LM*, 29, 1990, pp. 370-374, mentionné par N. Mette, *ibid.*.

⁷² N. METTE, *ibid.* ; cf. *Pédagogie religieuse*, op. cit., pp. 136-139.

⁷³ K.E. NIPKOW, « la mission de l'école vis-à-vis de la formation religieuse dans un contexte de pluralisme » (« *Der religiöse Bildungsauftrag der Schule im Pluralismus* »), dans R. KUNZ, M. PFEIFFER, K. FRANK-SPÖRRI et J. FUISZ (éds.), *Religion et culture – Une matière scolaire pour tous ? (Religion und Kultur – Ein Schulfach für alle ?)*, Zürich, 2005, pp. 133-158.

⁷⁴ N. METTE, « L'enseignement religieux dans le cadre de l'école – Possibilités, limites, ambivalences » (« *Religionsunterricht am Ort der Schule – Möglichkeiten, Grenzen, Ambivalenzen* »), dans *Religionspädagogische Beiträge*, 58, 2007, pp. 5-26.

- ② un enseignement religieux par confession, mais engageant la coopération avec les autres Églises chrétiennes – selon le vœu de l'Église réformée d'Allemagne⁷⁶ ;
- ③ un enseignement religieux pour tous, dans une perspective évangélique et interreligieuse – visant à développer chez les élèves une « *compétence religieuse* »⁷⁷ ;
- ④ un enseignement « *éducation – éthique – science de la religion* » pour tous, thématissant la relation entre la religion et les options morales et existentielles qui en découlent⁷⁸ ;
- ⑤ un enseignement « *religions et cultures* » pour tous, sensibilisant au phénomène religieux et à la place des religions dans le monde d'aujourd'hui⁷⁹.

⁷⁵ SECRÉTARIAT DE LA CONFÉRENCE DES ÉVÊQUES ALLEMANDS, *La force formatrice de l'enseignement religieux. À propos de la nature confessionnelle de l'enseignement religieux catholique (Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Katholischen Religionsunterrichts)*, Bonn, 1996.

⁷⁶ CONSEIL DE L'ÉGLISE ÉVANGÉLIQUE ALLEMANDE, *Identité et compréhension mutuelle. Situation et perspectives de l'enseignement religieux dans le contexte de pluralité. Réflexions de l'Église évangélique d'Allemagne (Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland)*, Gütersloh, 1994.

[Mette renvoie à l'évaluation de ce modèle mixte, pratiqué dans le Baden-Württemberg, telle que proposée par F. SCHWEITZER et A. BIESINGER, *Renforcer les similitudes – Prendre en compte les différences. Expériences et perspectives concernant l'enseignement religieux confessionnel-coopératif (Gemeinsamkeiten Stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum Konfessionell-kooperativen Religionsunterricht)*, Freiburg im Breisgau/Gütersloh, 2002.]

⁷⁷ « *Eine religiöse Kompetenz* ». Cette compétence devrait habiliter les élèves à percevoir et analyser la vie dans sa complexité avec des catégories religieuses et à entrer en relation respectueuse avec des personnes d'autres traditions et conceptions du monde. Mette fait référence à l'expérimentation menée dans la région de Hamburg, telle que la reflètent F. DOEDENS et W. WEISSE, *Apprendre la religion dans un monde pluriel. Considérations sur l'expérience de pédagogie religieuse de Hamburg : Académie de novembre '99 (Religiöse Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg : Novemberakademie '99)*, Münster, 2000.

⁷⁸ En allemand LER : « *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde* ». Mette se rapporte au programme introduit dans l'État du Brandebourg, tel que le commentent W. EDELSTEIN, F. OSER, J. LOTT et K.E. GRÖZINGER, « Contenu et structure de la branche LER » (« Inhalt und Struktur des Fachs LER »), dans W. EDELSTEIN et al., *Éducation – Éthique – Science de la religion. Fondements d'une nouvelle matière scolaire (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zum Grundlegung eines neuen Schulfachs)*, Weinheim/Basel, 2001, pp. 71-142.

⁷⁹ C'est le choix fait par le canton de Zürich, en Suisse alémanique, dont N. Mette évalue le matériel didactique et dont il salue la pertinence : selon lui, il s'agirait du premier essai dans l'aire germanophone d'un enseignement explicitement interreligieux et interculturel qui laisse de côté le regard confessionnel sur les religions (*learning in religion*), et qui, sans tomber dans une approche purement descriptive (*learning about religion*), propose une réflexion sur les expériences religieuses véhiculées par les différentes traditions (*learning from religion*) (cf. N. METTE, « "Les hommes vivent dans des religions et des cultures" – Un matériel d'enseignement pour un apprentissage interreligieux » (« "Menschen leben in Religionen und Kulturen" – Ein

Sans prendre lui-même ouvertement position pour un modèle ou pour un autre, le professeur de Dortmund penche plutôt en faveur d'un enseignement explicitement religieux, qui ait pour objet la religion, et pas seulement l'éthique⁸⁰ ou la culture religieuse⁸¹, et qui soit donné de manière œcuménique et interreligieuse pour les raisons que nous invoquerons plus loin⁸². Quelle que soit la forme qu'il prenne, N. Mette croit opportun et indispensable de maintenir un « cours de religion » à l'école, autant si l'on se place du point de vue des responsables scolaires que de celui des Églises. Il s'efforce d'explicitier « *les présupposés et les conditions cadres* » à mettre en place pour que l'enseignement religieux puisse avoir un avenir.⁸³

① Au sein de la fonction éducative de l'école

Pour être crédible, l'enseignement religieux doit se concevoir comme faisant partie de la fonction éducative de l'école, adopter les contours d'une branche scolaire et donc renoncer à toute prétention « crypto-catéchétique ». ce faisant, il peut apporter une précieuse contribution aux débats actuels sur cette mission éducative en rappelant qu'elle ne doit pas se limiter à transmettre

Unterrichtswerk für interreligiöses Lernen »), dans ID. et E. GOTTWALD, *Enseignement interreligieux de la religion*, op. cit. (n. 46), pp. 109-123.

[Mette renvoie à J. OELKERS, « "Religion et culture" : une présentation de la situation », dans R. KUNZ et al., *Religion et culture – Une matière scolaire pour tous ?*, op. cit. (n. 73), pp. 19-30.]

⁸⁰ Cf. « Thèses sur l'enseignement religieux. À propos de sa justification aux plans de la théorie de la formation et de la pédagogie religieuse » (« Thesen zum Religionsunterricht. Zur seiner bildungstheoretischer und religionspädagogischer Verantwortung »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 225-235, ici pp. 228.230-231.

⁸¹ Cf. *id.*, p. 234.

⁸² Cf. *infra*, 3.4, pp. x-y.

⁸³ « L'enseignement religieux dans le cadre de l'école – Possibilités, limites, ambivalences », art. cit., pp. 19-26 : « *Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für einen Zukunftsfröhigen Religionsunterricht* ». À l'arrière-fond des thèses défendues par l'auteur se trouvent plusieurs autres de ses essais : « Rencontre avec l'autre : devoir de l'enseignement religieux » (« Begegnung mit dem Fremden : Aufgabe des Religionsunterrichts »), dans R. GÖLLNER et B. TROCHOLEPCZY (éds.), *Religion à l'école ? (Religion in der Schule ?)*, Freiburg im Breisgau, 1995, pp. 118-132 ; « Le principe contesté de confessionnalité » (« Das unstrittetene Konfessionalitätsprinzip »), dans *Neue Sammlung*, 37, 1997, pp. 207-230 ; « La contribution de l'enseignement religieux à la mission éducative de l'école » (« Der Beitrag des Religionsunterrichts im Bildungsauftrages der Schule »), dans *PTE1*, op. cit., pp. 143-156 ; « Identité avant ou identité par la familiarisation avec la pluralité ? La discussion actuelle concernant l'école basée sur l'éducation religieuse en Allemagne », art. cit. ; « La didactique de la religion à l'école maternelle – État du développement et perspectives » (« Religionsdidaktik in der Grundschule – Stand der Entwicklung und Perspektiven »), *Religionspädagogische Blätter*, 46, 2001, pp. 49-62 ; « Conceptions catholiques de l'enseignement religieux orientées vers le dialogue » (« Dialogorientierte katholische Konzeptionen des Religionsunterrichts »), dans W. WEISSE (éd.), *Vérité et dialogue (Wahrheit und Dialog)*, Münster, 2002 ; « "Que Dieu devienne un mot de la réalité" (Kurt Marti) – Une option de pédagogie religieuse » (« "Dass Gott ein Tätigkeitswort" (Kurt Marti – Eine religionspädagogische Option »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 263-274.

des informations qui pourraient servir sur le terrain de la compétitivité économique⁸⁴ : à cet égard, c'est la dignité inaliénable de chaque personne humaine qui doit se trouver au centre des préoccupations de la formation scolaire, ce que souligne le discours religieux dans sa critique à l'adresse de tous les totalitarismes et du fonctionnalisme utilitariste dont sont victimes ceux qui sont exclus du progrès matériel. Cela rejoint le point de vue du fameux pédagogue Wolfgang Klafki, d'après lequel il est indispensable de s'assurer que « *les problèmes des mentalités, de l'éthique et des religions* » occupent une place suffisante dans les parcours scolaires.⁸⁵

② Au service de la quête de sens

L'enseignement religieux sert aussi à faire prendre conscience aux étudiants que l'idéal d'objectivité absolue de la science et de la technique se heurte en fait à des limites : le facteur humain et subjectif échappe à leurs prises et seul un autre mode de réflexion permet de rendre compte de la richesse des émotions et de leur aspiration vers l'infini. Dans le même sens, la formation religieuse dispensée dans le contexte scolaire se met au service de la quête de sens que mènent les élèves. Elle peut leur fournir des impulsions décisives pour la construction de leur personnalité, dans la responsabilité vis-à-vis d'eux-mêmes et de la société.⁸⁶ Elle leur offre des critères de discernement, tout en les rendant également attentifs aux ambivalences que peuvent revêtir certaines formes contemporaines de religiosité.

③ Une « excursion en pays inconnu »

Pour la plupart des destinataires, la participation à un cours de religion relève de nos jours de « *l'excursion dans un pays étranger* »⁸⁷. Le rôle de l'enseignant consiste alors, tel un « *guide touristique* »⁸⁸ avisé, à leur faire découvrir que les traditions religieuses possèdent des trésors de sagesse qui peuvent s'avérer pertinents aujourd'hui encore. Le professeur de religion se voit ainsi interpellé en tant que personne sur sa relation réflexive à son propre chemin spirituel, et tout son art consiste à savoir l'articuler avec les objectifs de son enseignement sans que cela empiète sur

⁸⁴ Mette fait référence aux réflexions d'H. PEUKERT, « Sciences de l'éducation – sciences de la religion – théologie – pédagogie religieuse. Une constellation chargée de tension sous la pression d'une situation historique d'un nouveau type » (« Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation »), dans E. GROSS (éd.), *Sciences de l'éducation, religion et pédagogie religieuse (Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik)*, Münster, 2004, pp. 51-91, ici p. 64.

⁸⁵ W. KLAFKI, « Une "bonne école" a-t-elle besoin d'un nouveau domaine d'enseignement LER ? » (« Braucht eine "gute Schule" einen neuen Unterrichtsbereich LER ? »), dans K.E. GRÖZINGER et al. (éds.), *La religion dans la formation scolaire et l'éducation (Religion in der schulischen Bildung und Erziehung)*, Berlin, 1999, pp. 197-209, cité par N. METTE, « Identité avant ou par la familiarisation avec le pluralisme? », art. cit., p. 272.

⁸⁶ Cf. *supra*, point 3.1, p. x. Mette renvoie à ce propos à L. KRAPPMANN et C.T. SCHEILKE, « Religion à l'école – pour tous ? » (« Religion in der Schule – für alle ? »), dans ID. (éds.), *Religion à l'école – pour tous ?! La société plurielle comme défi lancé aux processus de formation (Religion in der Schule – für alle ?! Die plurale Gesellschaft als Herausforderung an Bildungsprozesse)*, Seelze-Velber, 2003, pp. 5-11.

⁸⁷ « *Eine Exkursion in eine fremde Heimat* » (« Thèses sur l'enseignement religieux », art. cit., p. 228).

⁸⁸ « *Ein Fremdenführer* » (« L'enseignement religieux dans le cadre de l'école », art. cit., p. 24).

la liberté de choix de ses élèves. Si ces derniers sont moins attachés à une communauté ecclésiale, cela ne signifie pas qu'ils soient moins « religieux » pour autant. Les « cultures jeunes » sont traversées d'éléments à connotation quasi religieuse et peuplées de symboles et de rituels à travers lesquels ils se reconnaissent entre eux par « tribu », sans parler des « temples » de la consommation, dotés d'une architecture « sublime », qui présentent les marchandises à acquérir comme si elles étaient des biens « sacrés ».

En appliquant une « herméneutique du soupçon » comme la développe Ricœur⁸⁹, l'enseignant peut aider les étudiants à mener un travail de clarification sur les valeurs soi-disant « religieuses » qui peuplent leur univers. Cela va inévitablement les conduire à poser des questions plus fondamentales, du style : Est-ce que la religion sert à quelque chose ? Ceux qui croient en Dieu vivent-ils différemment ? Et d'ailleurs Dieu existe-t-il ? D'où venons-nous et où allons-nous après la mort ? L'existence humaine a-t-elle un sens ?... En pratiquant une telle herméneutique critique, il ne s'agit pas de tourner le dos à l'univers transmis par la génération précédente. Mais c'est un moyen de conférer un peu de profondeur à la réalité et d'amener les jeunes, en les confrontant à d'autres représentations du réel que celles qui leur sont habituellement proposées, à acquérir une perspicacité et une lucidité nouvelles. Peut-être seront-ils de cette manière poussés à désirer participer activement à la construction d'un monde plus vrai, plus juste et plus fraternel. « *Ainsi conçu, l'enseignement religieux obtient de beaux résultats, si les élèves s'éloignent un peu du religieux qui leur est familier et inversement, si le religieux qui leur est étranger leur devient un peu plus familier. Ce qu'ils en font chacun pour lui-même, cela est et reste leur affaire* »⁹⁰.

④ Religion enseignée et religion vécue

Dans le cadre de l'école en tant qu'institution publique et séculière, la religion se présente de façon différente que là où elle est vécue comme foi communautaire. Dans l'enseignement religieux, la religion apparaît comme un thème dont l'approche implique une certaine distance critique, et non comme une réalité mise en œuvre par les destinataires. Cependant, si la formation religieuse ne se limite pas à une information « sur » la religion, mais implique – ce que souhaite Mette – la totalité de la personne, elle doit donner l'occasion aux élèves de réfléchir sur leurs représentations personnelles et sur le chemin spirituel qu'ils désirent emprunter.

À cet égard se constitue une sorte de « *religion de l'école* » ou « *religion de la formation* »⁹¹, c'est-à-dire un espace « artificiel » d'expérimentation où chaque étudiant peut éprouver avec un certain

⁸⁹ Mette s'appuie sur la recherche de P. BIEHL, « Les symboles donnent à comprendre. À propos de l'importance en théologie pratique de l'herméneutique des symboles de Paul Ricœur » (« Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbolhermeneutik Paul Ricoeurs »), dans D. ZILLESSEN (éd.), *L'herméneutique en théologie pratique (Praktisch-theologische Hermeneutik)*, Rheinbach-Merzbach, 1991, pp. 141-160.

⁹⁰ « Thèses sur l'enseignement religieux », art. cit., p. 231 : « *So gesehen hat der Religionsunterricht viel erreicht, wenn den Schülern und Schülerinnen das ihnen vertraute Religiöse ein Stück weit fremd wird und umgekehrt das ihnen fremde Religiöse ein Stück weit vertraut wird. Was sie jeweils für sich daraus machen, ist und bleibt ihre Sache* ».

⁹¹ « *Schulreligion* » (« L'enseignement religieux dans le cadre de l'école », art. cit., p. 23) ; « *Bildungsreligion* » (Thèses sur l'enseignement religieux », art. cit., p. 232).

recul les formes religieuses qui lui sont proposées, et déterminer ce qu'il désire en faire.⁹² La différence entre « religion enseignée et réfléchi » et « religion vécue » à l'école n'empêche d'ailleurs pas que des « interruptions »⁹³ ou « fenêtres » catéchétiques soient proposées par les Églises dans le contexte des aumôneries scolaires : célébrations, lieux de méditation, journées de retraite, participation à des manifestations ecclésiales de la paroisse voisine...

⑤ Engagement des Églises

Il dépend beaucoup des Églises que l'enseignement religieux scolaire puisse perdurer. Elles ont tout intérêt à s'y investir : d'une part, elles peuvent ainsi participer à la conception des programmes et veiller à ce que, par l'enseignement religieux, les étudiants soient invités durant leur formation à se confronter avec la dimension spirituelle de leur être et du vivre-ensemble en société ; elles exercent de cette façon une sorte de « *diaconie de la culture* »⁹⁴ contribuant à ce que la religion et la foi soient prises en compte comme des thèmes importants pour le « discernement des esprits » dans les divers domaines du développement contemporain ; ensuite, elles ont beaucoup à apprendre de l'enseignement religieux scolaire, dans la mesure où, si elles acceptent de « jouer le jeu », elles sont soumises à la critique, et se voient donc entraînées à « *se réformer* »⁹⁵ ; enfin, elles peuvent y tester « en direct » leur capacité de rendre plausible et attractif le message de l'Évangile pour les générations montantes, et leur aptitude à « *traduire* »⁹⁶ leurs représentations de la foi dans un langage audible aujourd'hui.

3.3 La catéchèse de toute la communauté⁹⁷

① Pour des communautés tout entières catéchisantes et catéchisées⁹⁸

⁹² Mette s'adosse aux considérations de B. DRESSLER, *Différenciation. Religion et formation (Unterscheidungen. Religion und Bildung)*, Leipzig, 2006, p. 164.

⁹³ « *Unterbrechungen* » (Thèses sur l'enseignement religieux », art. cit., p. 233).

⁹⁴ « *Eine kulturelle Diakonie* » (*id.*, p. 235).

⁹⁵ « *Ein Umbildungsprozess* » (« L'enseignement religieux dans le cadre de l'école », art. cit., p. 23).

⁹⁶ « *Übersetzen* » (*id.*, pp. 25-26).

⁹⁷ Ce troisième paragraphe s'appuie surtout sur trois contributions parues en français : « Formation et communauté. Compétence catéchétique et/ou offre interpersonnelle », dans G. ADLER (dir.), *Formation et Église. Pratiques et réflexions. Actes du colloque européen de Strasbourg (mai 1985)*, coll. *Le point théologique* n° 48, Paris, Beauchesne, 1987, pp. 53-73 ; « De la catéchèse dans la communauté à la catéchèse de la communauté », dans *Lumen Vitae*, 43, 2988, pp. 387-396 ; et « La communauté chrétienne comme catéchèse vivante », dans *Lumen Vitae*, 60, 2000, pp. 139-148. Voir aussi « "Lorsque demain ton fils te demandera..." (Dt 6, 20). De la difficulté de la transmission de la foi dans notre temps » (« "Wenn dein Kind dich Morgen fragt..." (5. Mose 6, 20). Von der Schwierigkeit der Weitergabe des Glaubens in unserer Zeit »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 165-180, surtout pp. 176-180 ; « Formation des adultes comme service pour une Église apprenante et capable d'affronter l'avenir » (« *Erwachsenenbildung als Dienst für eine lernende und zukunftsfähige Kirche* »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 275-280 ; et « Former des communautés – Une exigence urgente pour une Église d'avenir » (« *Gemeinden bilden – Ein dringendes Erfordernis für eine Kirche mit Zukunft* »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 281-286.

N. Mette s'inspire des considérations de W. Bartholomäus au début des années 1980⁹⁹. Il distingue trois phases, chacune marquée par une relation différente entre les deux notions de « catéchèse » et de « communauté »¹⁰⁰ :

a. La catéchèse DANS la communauté, lorsque, « *déscolarisée* », la catéchèse se vit dans le cadre de la paroisse, avec principalement la préparation des enfants aux sacrements, assumée par des catéchistes bénévoles, et un modèle encore basé sur l'aspect « *transmission du savoir* ».

b. La catéchèse POUR la communauté, quand la catéchèse est proposée à tous les âges de la vie, et donc autant aux adultes qu'aux enfants – Bartholomäus parle d'une « *déstructuration pédagogique de la catéchèse* »¹⁰¹ –, avec comme paradigme précisément la formation d'adultes, dans l'espoir que ceux-ci transmettent la foi aux générations suivantes de manière « *convaincante* ».

c. Finalement la catéchèse DE la communauté, au moment où se fait la prise de conscience que ce sont tous les membres du peuple de Dieu, au nom de leur baptême et de leur expérience de foi, qui portent la responsabilité catéchétique, dans le sens que chacun a quelque chose à transmettre aux autres et à recevoir d'eux. La communauté se construit ainsi par « *l'interaction* » de tous les croyants, notamment dans des « *groupes d'apprentissage* » où chacun est amené à partager son « *témoignage personnel* »¹⁰², et elle offre à tous une « *école* » de vie et d'expérimentation. Le modèle pédagogique ici prôné est à la fois herméneutique et critique : d'une part les catéchistes « *interprètent* » ce qui se passe dans la communauté ; d'autre part ils rappellent à cette dernière qu'elle se doit de proposer à tous des espaces d'expériences adaptés et pertinents, en la maintenant de cette façon « *dans une inquiétude bénéfique* »¹⁰³.

⁹⁸ Pour reprendre le titre d'un essai d'A. FOSSION, « Vers des communautés catéchisantes et catéchisées. Une reconstruction de la catéchèse en un temps de crise », dans *Nouvelle Revue Théologique*, 59, 2004, pp. 598-613. Pour toute cette problématique, voir l'ouvrage de B. HUEBSCH, *La catéchèse de toute la communauté. Vers une catéchèse par tous, avec tous et pour tous*, coll. *Pédagogie catéchétique* n° 17, Bruxelles/Montréal/Paris, Lumen Vitae/Novalis/Bayard, 2002, avec une préface d'H. Derroitte (pp. 7-22, qui mentionne les travaux de N. Mette aux pp. 14-15) et une postface d'A. Fossion (pp. 101-115).

⁹⁹ W. BARTHOLOMÄUS, « La catéchèse communautaire. Une vue du problème » (« Gemeindegatechese. Eine Problemübersicht »), dans *Theologische Quartalschrift*, 161, 1982, pp. 254-259 ; ID., *Introduction à la pédagogie religieuse (Einführung in die Religionspädagogik)*, Darmstadt, 1983 ; « L'agir catéchétique de l'Église – Évolutions et spécificités catholiques » (« Das katechetische Handeln der Kirche – Katholische Entwicklungen und Spezifika »), dans *Abrégé de pédagogie communautaire (Gemeindepädagogisches Kompendium)*, Göttingen, 1987, pp. 87-112.

¹⁰⁰ Cf. « De la catéchèse dans la communauté à la catéchèse de la communauté », art. cit., pp. 388-390.

¹⁰¹ « L'agir catéchétique de l'Église », art. cit., p. 89, cité par N. Mette, *id.*, p. 389.

¹⁰² « *Sein personales Angebot* » (N. METTE, « Formation et communauté », art. cit., pp. 62-64).

¹⁰³ N. Mette (« De la catéchèse dans la communauté à la catéchèse de la communauté », art. cit., p. 390) cite ici le document de travail du Synode 1974 des diocèses allemands « L'activité catéchétique de l'Église » (« Das katechetische Wirken der Kirche »), publié dans L. BERTSCH (éd.), *Le Synode commun des diocèses*

② « *De la catéchèse paroissiale à la paroisse-catéchèse* »

Déjà en 1988, N. Mette – avec son réalisme coutumier – tirait un bilan mitigé de la mise en œuvre de ces propositions : la catéchèse d'adultes s'est peu généralisée et les communautés fonctionnent plutôt comme « lieux de désapprentissage de la foi » que le contraire !¹⁰⁴ Douze ans après, dans le second article livré à la revue *Lumen Vitae* (2000), le constat n'est guère plus réjouissant – et il n'apparaît pas très différent en 2011 –, au point que le théologien allemand se demande si considérer « la paroisse comme porteuse et sujet de catéchèse » n'est pas « une idée théologique ratée »¹⁰⁵. Tout dépend en fait, selon lui, de la notion de « paroisse » et de « communauté » que l'on adopte. Le danger, en parlant de « catéchèse paroissiale »¹⁰⁶, consiste à envisager que c'est la paroisse au sens sociologique, juridique et canonique du terme qui est, en tant que telle, le sujet de la catéchèse. Or, en bonne ecclésiologie, c'est de Dieu et non des individus qu'il convient de partir. La communauté chrétienne a pour mission de rendre concrètement visible – *ad intra* comme *ad extra* – le fait que la tendresse du Père, manifestée en plénitude dans le mystère pascal, se perpétue par le don de l'Esprit dans le temps et qu'il se traduit dans des relations d'où sont bannis les discriminations et les abus de pouvoir, où sont privilégiées l'hospitalité, la mise en commun des ressources vitales, la réconciliation et la sensibilité pour les plus faibles. Ainsi conçue, la paroisse peut devenir un « milieu de salut », un espace où la foi apparaît en lien intrinsèque avec la vie et représente « une force de libération et de résistance » contre les diverses formes d'oppression, un lieu où « l'on fait des expériences qui contrastent avec celles de la société, des expériences qui suscitent l'espérance, préservent de la résignation et dans les tourments font relever la tête (voir Lc 21, 28) »¹⁰⁷.

Une réalité « mystico-politique » où se réalisent les trois actions directrices que Mette emprunte aux communautés de base françaises : « l'accueil » et la solidarité avec l'étranger, « le partage » au sens d'une implication de chacun, et « la gratuité » dans la prière et la fête.¹⁰⁸ Il convient donc, suggère le théologien allemand, de passer « de la catéchèse paroissiale à la paroisse-

de la République Fédérale d'Allemagne (Gemeinsame Synode in der Bundesrepublik Deutschland), Vol. II, Freiburg im Breisgau, 1977, pp. 37-97, ici p. 47.

¹⁰⁴ Mette se sert (« De la catéchèse dans la communauté à la catéchèse de la communauté », art. cit., p. 391) de l'expression provocatrice de D. ZERFASS et K. ROOS, dans leur article « Communauté » (« Gemeinde »), pour le *Manuel des concepts fondamentaux de pédagogie religieuse (Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe)*, Vol. I, München, 1986, pp. 132-142.

¹⁰⁵ « La communauté chrétienne comme catéchèse vivante », art. cit., p. 141.

¹⁰⁶ Comme le fait très bien, par exemple, R. HOUTEVELS-MINET, *Il nous parlait en chemin. La catéchèse paroissiale : Communauté, Parole, Chemin*, coll. *Pédagogie catéchétique* n° 12, Bruxelles, Lumen Vitae, 1999.

¹⁰⁷ Annexe de R. ZERFASS et K. ROOS, « Communauté », art. cit., p. 141, cité par N. METTE, « De la catéchèse dans la communauté à la catéchèse de la communauté », art. cit., pp. 393-394.

¹⁰⁸ N. Mette (« La communauté chrétienne comme catéchèse vivante », art. cit., pp. 143-145) renvoie au livre de M. GMELCH, *Dieu en France. À propos de la pratique de la foi dans des communautés ecclésiales de base (Gott in Frankreich. Zur Glaubenspraxis basiskirchlicher Lebensgemeinschaften)*, Würzburg, 1988, surtout pp. 148-168.

catéchèse ». Pour faire de la communauté une « *lettre du Christ* » (2 Co 3, 3) où se donne à lire l'amour de Dieu en faveur de l'humanité, il propose une démarche catéchétique en trois étapes :

- « *vivre* », c'est-à-dire participer activement à toute l'œuvre de la communauté en vue de l'édification du Royaume ;
- « *interpréter* » ces expériences à la lumière des Écritures et de la tradition vivante ;
- et « *célébrer* », à savoir faire rayonner la paroisse au-delà d'elle-même et rassembler les germes de la nouvelle création ainsi esquissée dans la liturgie et les sacrements.¹⁰⁹

Or, c'est par la création de petites fraternités ecclésiales vivantes de configurations multiples, jaillies d'initiatives parfois « insoupçonnées » que les paroisses peuvent devenir en elles-mêmes des « *catéchèses vivantes* »¹¹⁰. La « *catéchèse paroissiale* » sert donc d'aiguillon à l'ensemble de la vie ecclésiale : si l'Église veut avoir un avenir – N. Mette en est intimement persuadé –, la pastorale se doit de mettre en place les « *conditions favorables* » pour susciter la naissance de telles petites communautés, en accompagner l'émergence souvent surprenante, selon l'imprévisibilité de l'Esprit, et tisser ainsi des réseaux d'Évangile dans la « *situation de diaspora* » où se trouvent les chrétiens d'aujourd'hui.¹¹¹ L'enjeu est de taille. Il touche le devenir de la proposition de la foi : y aura-t-il encore des espaces où les adultes croyants et les communautés chrétiennes, par leur manière de vivre et de s'engager, donneront aux enfants et aux jeunes l'occasion de poser la question : « *Que faites-vous là ? Pourquoi êtes-vous différents de beaucoup de vos contemporains ? Pourquoi par exemple vous impliquez-vous autant pour ceux qui sont défavorisés et pour notre avenir à tous ?* »¹¹²

3.4 Vers une catéchèse œcuménique

Dernier domaine où l'apport du théologien allemand nous paraît spécialement significatif : la perspective d'un enseignement religieux et d'une catéchèse foncièrement œcuméniques.¹¹³

¹⁰⁹ Cf. *id.*, pp. 145-146.

¹¹⁰ Mette rejoint ici le point de vue de nombreux auteurs, dont celui du théologien de la libération nord-américaine V. ELIZONDO, émis déjà dans les années 1980 (« La transmission de la foi aux États-Unis », dans *Concilium*, 194, 1984, pp. 157-165), ou celui de M. BLASBERG-KUHNKE, « Groupes, milieux et mouvements » (« Gruppen, Milieus und Bewegungen »), dans *ID.*, *La pédagogie religieuse depuis 1945. Bilan et perspectives (Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven)*, coll. *Jahrbuch für Religionspädagogik* n° 12, Neukirchen-Vluyn, 1996, pp. 91-111.

¹¹¹ N. Mette (« Former des communautés – Une exigence urgente pour une Église d'avenir », art. cit., pp. 284-286) est ici proche des intuitions servant de base à la « pastorale d'engendrement » selon P. BACQ (« Vers une pastorale d'engendrement », dans *ID.* et C. THEOBALD, *Une nouvelle chance pour l'Évangile*, op. cit., pp. 7-28, ici pp. 16-22) ou A. FOSSION, « Évangéliser de manière évangélique », dans P. BACQ et C. THEOBALD (dir.), *Passeurs d'Évangile*, op. cit., pp. 57-72, ici pp. 60-65.

¹¹² Mette s'inspire de la manière dont l'enfant interroge son Père, lors du dialogue rituel au cours du repas du « *seder* » qui ouvre la fête de la Pâque juive (Dt 6, 20) (cf. « "Lorsque demain ton fils te demandera..." », art. cit., p. 176 : « *Was tut ihr da ? Warum seid ihr anders als viele eurer Gleichaltrigen ? Warum setzt ihr euch beispielweise so stark für andere Menschen, die benachteiligt werden, und für unsere aller Zukunft ein ?* »).

¹¹³ Ce paragraphe se nourrit principalement des contributions suivantes de N. METTE : « L'œcuménisme dans l'enseignement religieux. Impulsions de Richard Schlüter pour une pédagogie et une didactique

Prenant appui sur les écrits de R. Schlüter¹¹⁴, N. Mette constate que nous sommes entrés depuis longtemps dans « une ère "post-confessionnelle" »¹¹⁵ et que pour les jeunes d'aujourd'hui, la perception des différences entre les Églises tend plutôt à les éloigner de la foi chrétienne. Il convient d'après lui, d'abandonner la « *tendance au confessionnalisme* », qui « *absolutise les délimitations* »¹¹⁶ et durcit les séparations, pour revenir au sens premier du terme « *confession* ». Dans le Nouveau Testament en effet, l'on constate que la « *confession de foi* » se traduit et s'inculture de diverses manières entre les communautés, sans mettre pour autant en péril le principe de l'unité ecclésiale. Une telle vision « *évolutive et dialogique de la confessionnalité* »¹¹⁷ conduit à considérer l'œcuménisme comme un espace de relations entre des Églises unies dans la pluralité en une communion symphonique, et donc à concevoir « *non plus comme traditionnellement la diversité à partir de l'unité, mais inversement l'unité à partir de la diversité* »¹¹⁸.

Cela correspond au changement de paradigme que l'on constate depuis quelques années au sein du mouvement œcuménique avec l'instauration du processus « paix, justice et sauvegarde de la

religieuse post-confessionnelle » (« *Ökumene im Religionsunterricht. Impulse von Richard Schlüter zu einer nachkonfessionalistischen Religionspädagogik und -didaktik* »), dans *Religionspädagogische Beiträge*, 59, 2007, pp. 29-42 ; « Le principe contesté de confessionnalité – Remarques sur l'actuel débat autour de l'enseignement religieux », art. cit. [(« *Das umstrittene Konfessionalitätsprinzip – Anmerkungen zur aktuellen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht* »), dans *PTE2*, op. cit., pp. 207-225] ; « Conceptions catholiques de l'enseignement religieux orientées vers le dialogue » (« *Dialogorientierte katholische Konzeptionen des Religionsunterrichts* »), art. cit. [dans W. WEISSE (éd.), *Vérité et dialogue (Wahrheit und Dialog)*, Münster, 2002] ; « Deux essais d'approches du point de vue catholique quant à la question de l'ecclésialité de la pédagogie religieuse » (« *Zwei Annäherungsversuche aus katholischer Sicht an die Frage nach der Kirchlichkeit der Religionspädagogik* »), dans F. SCHWEITZER et T. SCHLAG (éds.), *La pédagogie religieuse du 21^e siècle (Religionspädagogik im 21. Jahrhundert)*, Reihe *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, Bd. 4, Gütersloh/Freiburg im Breisgau, Kaiser/Gütersloher Verlag/Herder, 2004, pp. 120-130.

¹¹⁴ R. SCHLÜTER, *Entre confessionnalisme et confessionnalité. Une étude sur la fonction et la modification du principe confessionnel aujourd'hui (Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität. Eine Studie zur Funktion und Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht heute)*, Frankfurt am Main, 1983 ; *L'apprentissage œcuménique dans les Églises – Pas vers un avenir commun (Ökumenisches Lernen in den Kirchen – Schritte in die gemeinsame Zukunft)*, Essen, 1992 ; « La pédagogie religieuse dans le contexte de l'apprentissage œcuménique » (« *Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens* »), dans H.G. ZIFBERTZ et W. SIMON (éds.), *Bilan de la pédagogie religieuse (Bilanz der Religionspädagogik)*, Düsseldorf, 1995, pp. 176-192 ; *Un enseignement religieux confessionnel aujourd'hui ? Arrière-fond – Controverses – Perspectives (Konfessioneller Religionsunterricht heute ? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven)*, Darmstadt, 2000.

¹¹⁵ « *Ein neues "nachkonfessionelles Zeitalter"* » (« L'œcuménisme dans l'enseignement religieux », art. cit., p. 33).

¹¹⁶ « *Eine Tendenz zum Konfessionalismus (...), der die Abgrenzungen verabsolutiert* » (*id.*, p. 37).

¹¹⁷ « *Dieses prozessuale und dialogische Konfessionalitätsverständnis* » (*id.*, p. 38).

¹¹⁸ N. METTE, *id.*, p. 38 (où il se réfère à R. SCHLÜTER, « La confessionnalité chrétienne évolutive et dialogique » (« *Christliche Konfessionalität prozessual und dialogisch* »), dans T. SCHREIJÄCK (éd.), *Devenir chrétien dans le changement de culture (Christwerden im Kulturwandel)*, Freiburg im Breisgau, 2004, pp. 379-394) : « *... also nicht länger wie traditionell, die Vielfalt von der Einheit her zu denken, sondern umgekehrt die Einheit der Vielfalt her* ».

planète » : à la préoccupation ecclésiologique sont venues s'adjoindre des perspectives relevant de la théologie de la création, fondée sur l'alliance de Dieu avec l'humanité, de la christologie, articulée autour de la praxis libératrice de Jésus, et de l'eschatologie, tournée vers l'établissement d'une solidarité universelle et d'une éthique planétaire.¹¹⁹ Une pareille approche dialogale de l'œcuménisme présuppose une attitude philosophique qui passe de la dialectique – avec sa logique du « ou bien, ou bien » –, à une « *pensée de la complémentarité* »¹²⁰, selon laquelle les points de vue irréductibles ne peuvent se penser indépendamment l'un de l'autre. L'unité prend alors la figure d'un « *réseau de relation* » au sein duquel diverses conceptions et formes de vies contribuent à la perception de la réalité dans sa totalité.¹²¹

Mette en tire quelques conséquences didactiques pour un enseignement religieux œcuménique :

- ① « *découvrir la totalité dans le local* », c'est-à-dire savoir partir de ce qui est proche pour s'ouvrir ensuite à des horizons plus larges ;
- ② « *apprendre en relation* », car l'œcuménisme se vit d'abord dans la rencontre avec des chrétiens d'autres confessions, avant de prendre la forme de la recherche théologique ;
- ③ « *se regarder soi-même avec les yeux des autres* », à savoir être prêt à mettre en question sa propre identité ;
- ④ « *apprendre des conflits et de la praxis solidaire* », c'est-à-dire travailler en communion et se laisser enrichir par des points de vue diamétralement opposés au sien.¹²²

« Un apprentissage œcuménique ainsi conçu manifeste que le cadre de référence de la pédagogie et de l'enseignement religieux ne peut plus être prioritairement le contexte intra-ecclésial, mais l' "oikoumène" au sens englobant du terme¹²³. L'enseignement œcuménique est un enseignement tourné vers l'avenir de l'Église et du monde, il est une contribution spécifique de la pédagogie religieuse à la tâche pédagogique générale consistant à favoriser le vivre ensemble dans une société multiculturelle et marquée par la postmodernité. Il est également un moyen de stimuler

¹¹⁹ Cf. N. METTE, *id.*, p. 39, où il renvoie à K. RAISER, *Œcuménisme en transition. Changement de paradigme dans le mouvement œcuménique (Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung)*, München, 1989.

¹²⁰ N. Mette, *id.*, p. 40 : « *komplementäres Denken* ».

¹²¹ Cf. N. METTE, *ibid.* (« *Charakter eines Gewebes von Beziehungen* »), où il fait référence à R. SCHLÜTER, « *Rencontrer l'autre. Une attention portée au problème en pédagogie (religieuse)* » (« *Dem Fremden begegnen. Eine (religions-) pädagogische Problemanzeige* »), dans *Id.*, *Apprentissage œcuménique et interculturel. Un défi théologique et pédagogique (Ökumenisches und interkulturelles Lernen. Eine theologische und pädagogische Herausforderung)*, Paderborn/Frankfurt am Main, 1994, pp. 27-53.

¹²² *Id.*, p. 41 : « *"Das globale im Lokalen entdecken"* » ; « *"Lernen in Beziehungen"* » ; « *"Sich selbst mit den Augen der anderen sehen"* » ; « *"Lernen in Konflikten und solidarischer Praxis"* ». À chaque fois Mette a recours à des expressions de R. SCHLÜTER (*Un enseignement religieux confessionnel aujourd'hui ?*, op. cit., pp. 164.165.168).

¹²³ C'est-à-dire l'ensemble de la « maison planétaire » (du mot grec « *oikos* », la « maison »).

l'aptitude au pluralisme au sein des Églises et entre elles. L'enseignement œcuménique ouvre des dimensions qui relèvent de la responsabilité aux plans local et global, une responsabilité qui doit être assumée dans la tradition judéo-chrétienne de manière particulièrement forte du fait de l'espérance centrale et active tournée vers le Royaume de Dieu. Il est déterminé par la reconnaissance que le dialogue et la prise en compte de l'autre sont constitutifs non seulement pour la formation de l'être humain, mais aussi pour une théologie tournée vers le Dieu vivant de qui personne ne peut disposer. »¹²⁴.

¹²⁴ R. SCHLÜTER, *L'enseignement religieux confessionnel aujourd'hui*, op. cit., pp. 168-169, cité par N. METTE, « L'œcuménisme dans l'enseignement religieux », art. cit., pp. 41-42 : « *Ökumenisches Lernen in diesem Sinn besagt, dass der Bezugsrahmen der Religionspädagogik und des Religionsunterrichts nicht mehr vorrangig der binnenkirchliche oder innerchristliche Raum sein kann und darf, sondern die Ökumene im umfassenden Sinn sein muss. Ökumenisches Lernen ist ein auf Zukunft von Kirche und Welt bezogenes Lernen, ein spezifisch religionspädagogischer Beitrag zu der umfassenden pädagogischen Aufgabe zum Leben in einer multikulturellen und postmodern geprägten Gesellschaft zu verhelfen. Es ist auch ein Weg, Pluralismusfähigkeit innerhalb und zwischen den Kirchen zu fördern. Ökumenisches Lernen eröffnet Dimensionen, die auf Verantwortung im lokalen wie globalen Rahmen zielen, eine Verantwortung, die in jüdisch-christlicher Tradition in besonderer Weise getragen werden kann durch die zentrale und aktive Hoffnung auf das Reich Gottes. Es ist bestimmt von der Erkenntnis, dass der Dialog und die Wahrnehmung des anderen nicht nur für die Bildung des Menschen konstitutiv ist, sondern auch für eine auf den lebendigen, unverfügbaren Gott bezogene Theologie.* ».