

Revue *Lumen Vitae*
Vol. LXIII, n° 1 – 2008 (pp. 51-70)

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

Pour un apprentissage religieux « narthical »

*Par Bert ROEBBEN*¹

L'école envahie par la perplexité religieuse

L'état d'esprit moral et spirituel des jeunes est profondément influencé aujourd'hui par le contexte moderne qui est à la fois multiculturel et multireligieux. Dans la ligne du courant émancipateur en éducation, c'est ma conviction que les jeunes ont un droit à la découverte du phénomène religieux dans sa diversité et sa complexité. L'école est le lieu par excellence pour apprendre à observer et à interpréter l'impact qu'exerce la religion sur les convictions, les décisions et les pratiques morales et spirituelles dans la société et la culture contemporaines. On semble s'accorder, quand on examine les récents développements de la réflexion théologique, à reconnaître comme but de l'éducation religieuse l'acquisition d'une habileté de base à utiliser les rudiments du religieux, combinée

1 Prof. Dr. Bert ROEBBEN est professeur de théologie catholique et d'éducation religieuse à l'Université de Dortmund (Allemagne) et professeur adjoint de théologie pratique et d'éducation religieuse à l'Université de Tilburg (Pays-Bas). – Adresse : Institut für Katholische Theologie, Technische Universität Dortmund, 50 Emil-Figge-Strasse, D-44227 Dortmund.

B. Roebben

à la formation d'un « soi religieux » qui joue, à l'intérieur de l'apprenant, le rôle d'une sorte de point charnière de réflexion, d'évaluation et de communication. On pourrait faire valoir que ce concept, qui relève à la fois de l'herméneutique et de la communication, et repose sur l'observation-interprétation et la communication *à propos de* la religion et *à partir d'elle*, constitue aussi le concept principal sur lequel sont greffés les programmes de formation des maîtres en Europe occidentale².

Certains indices révèlent cependant que cette approche est en train de devenir une impasse. Si l'on observe bien « le religieux » dans la classe et si on y réfléchit, il se pourrait bien que l'expérience religieuse sous-jacente ne soit pas tout simplement accessible à l'élève en raison de son manque radical de familiarité avec le sujet. C'est le cas non seulement au niveau secondaire, mais même dans les programmes de formation des maîtres dans l'enseignement supérieur. Dans les sociétés modernes et sécularisées, ce ne sont pas seulement la grammaire, mais aussi le langage « vécu » ou expérientiel de la religion qui font de plus en plus défaut. La dé-traditionnalisation, combinée à l'individualisation et à la pluralisation de la religion, provoque souvent de la perplexité dans la classe. « Mais de quoi donc, grand Dieu, parlent-ils ? » devient alors une question récurrente. Alors, quand l'atmosphère devient trop chargée d'émotion, il arrive qu'on trouve un ultime refuge en s'en remettant à la sagesse de l'enseignant : « Et vous, que pensez-vous personnellement, monsieur ou madame ? ». Et il arrive souvent à l'enseignant de se trouver tout aussi bouche bée que ses élèves.

2 C. HERMANS, *Participatory Learning : Religious Education in A Globalizing Society*, Leiden, Brill, 2003 ; R. JACKSON, *Religious Education : An Interpretive Approach*, London, Hodder & Stoughton, 1997 ; H. KUINDERSMA & S. MIEDEMA, "Tussen traditie en integratie. Protestants godsdienstonderwijs in ontwikkeling", dans H. VAN CROMBRUGGE & W. MEIJER (Dir.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en vernieuwing*, Tiel, Lannoo-Campus, 2004, pp. 151-170 ; H. LOMBAERTS & D. POLLEFEYT (Eds.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven, Peeters, 2004 ; N. METTE, "Identity Before or Identity Through Familiarizing with Plurality ? The Actual Discussion Concerning School Religious Education in Germany", dans B. ROEBBEN & M. WARREN (Dir.), *Religious Education as Practical Theology. Essays in Honour of Professor Herman Lombaerts*, Leuven/Paris, Peeters/Sterling, 2001, pp. 217-244 ; B. ROEBBEN, "Religious Education Through Times of Crisis. Reflections on the Future of a Vulnerable School Subject", dans B. ROEBBEN & M. WARREN (Dir.), *Religious Education as Practical Theology. Essays in Honour of Professor Herman Lombaerts* Leuven/Paris, Peeters/Sterling, 2001, pp. 245-272 ; F. SCHWEITZER, *Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie* Band 1, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2006, pp. 231-237 ; H.-G. ZIEBERTZ, *Religious Education in a Plural Western Society. Problems and Challenges*, Münster, Lit, 2003.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

Trois observations différentes viennent soutenir cette intuition. Elles ressortent de récents développements dans la théorie de l'éducation religieuse, accélérés et provoqués par les expériences spirituelles elles-mêmes des enfants et des jeunes aujourd'hui.

D'abord, il semble de plus en plus qu'employer en classe une approche distanciée en études religieuses ne peut qu'aboutir à des questions qui ont trait à l'acte de donner personnellement du sens³. Après tout, la passion des personnes religieuses peut tout à fait se communiquer aux plus novices et nourrir des attentes du type « Est-ce que moi aussi, je ne pourrais pas vivre quelque chose de cette expérience ? ».

C'est dans le champ du dialogue interreligieux et de l'apprentissage interreligieux qu'apparaît un deuxième développement : pour en arriver à s'impliquer pleinement dans ce dialogue, l'élève devrait avoir la possibilité de s'appuyer, même d'une manière minimale, sur une position personnelle. Sans une première description suffisamment profonde de sa propre position, ou sans un aperçu de la théologie vécue par la tradition particulière à laquelle il se rattache⁴, l'élève ne peut trouver une motivation suffisante à s'engager lui-même dans un échange sur les idées et les pratiques marqué par la tolérance⁵. Ce qui est requis ici, c'est de « re-définir » sa propre appartenance spirituelle et de lui « rendre de nouveau sa dignité »⁶, c'est de « reconnaître » sa propre expérience religieuse dans un cadre provisoire, non comme une certitude déjà incontestable avant la rencontre mais comme une réalité à mettre à l'épreuve pendant la rencontre.

Troisièmement, tout le champ de la spiritualité des enfants (en allemand *Kindertheologie*) soulève de nouvelles réflexions sur l'ouverture radicale (certains vont jusqu'à dire « infinie ») des enfants à l'univers du sacré. Leur ouverture sans réticence à d'autres êtres spirituels, leur « conscience relationnelle » de l'univers et leur attitude

-
- 3 L. BOWMAN, "Understanding the Study of Religion in Undergraduate Programs of Religious Studies as Religious Education", dans *Religious Education*, 101 (2), 2006, pp. 143-146 ; J.K. SIMMONS, "Vanishing Boundaries : When Teaching About Religion Becomes Spiritual Guidance in the Classroom", dans *Teaching Theology and Religion*, 9 (1), 2006, pp. 37-43.
 - 4 A. HUSSAIN, "Islamic Education : Why is there a Need for it ?", dans *Journal of Beliefs and Values*, 25, 2004, pp. 319-323.
 - 5 F. SCHWEITZER, "Religious Individualization : New Challenges to Education for Tolerance", dans *British Journal of Religious Education*, 29 (1), 2007, pp. 89-100.
 - 6 A. HALSALL & B. ROEBBEN, "Intercultural and Interfaith Dialogue Through Education : Review of a Learning Process in the Russian Federation", dans *Religious Education*, 101 (4), 2006, pp. 443-452.

B. Roebben

enfantine spontanée qui les ouvre à vivre une vie d'engagement et d'espoir constituent une critique incontournable de « cet oubli socialement construit » de la spiritualité qu'on trouve dans les formes modernes de l'éducation, incluant même l'éducation religieuse⁷.

Ces trois observations, recadrées d'une manière critique par les plus récents développements théoriques, nous rendent attentifs au défi de l'éducation religieuse. Mon point de départ n'est pas l'insuffisance du concept moderne d'éducation religieuse qui relève de la communication et de l'herméneutique, mais son potentiel. Disons-le autrement : la perplexité peut constituer un point de départ surprenant pour la communication concernant l'expérience religieuse sur un plan plus profond. Les jeunes sont ouverts à cette quête, parce qu'ils ne portent aucun fardeau de la preuve pour défendre l'ancien système. Ils veulent être impliqués et attendent que quelqu'un les guide dans ce pays inexploré. Dans les paragraphes qui suivent, j'invite le lecteur qui serait un professionnel à redécouvrir la dynamique du modèle de la communication et de l'herméneutique en éducation religieuse et à le dépasser afin d'accéder à l'expérience religieuse originale qui lui est sous-jacente. J'invite le lecteur à s'engager d'une manière critique sur la route du pèlerin et à explorer le langage métaphorique qui caractérise cet article. Ce qui compte, pour les enfants dans la classe, pourrait également compter pour le professionnel et l'enseignant : « En relevant le défi de "débiller" une autre vision du monde, on peut, en un sens, devenir une nouvelle personne »⁸.

Apprendre comme un pèlerin

On peut voyager en touriste : alors, on consomme, avidement, et on exige toujours davantage. On peut aussi voyager en pèlerin : on contemple, on s'ouvre aux surprises, on prend le temps de digérer calmement l'expérience. Dans la culture postmoderne, voyager apparaît souvent comme une expérience touristique : on « réserve » un itinéraire (pas un voyage), on « fait » un tour de ville, on « achète » une assurance, etc. Peut-être est-il impossible qu'il en soit autrement, considérant la précipitation de notre époque⁹. Voyager est affecté par notre culture de la consommation : souvent, les gens qui voyagent deviennent victimes d'un esprit de compétition et d'un comportement

7 D. HAY & R. NYE, *The Spirit of the Child*, London, Harper and Collins, 1998.

8 R. JACKSON, *op. cit.*, 1997, pp. 130-131.

9 Z. BAUMAN, "From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity", dans S. HALL & P. DU GAY (Dir.) *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 1996, pp. 18-35.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

de supermarché. L'exemple suivant l'illustre bien : j'ai appris dernièrement que des sherpas (c'est-à-dire des porteurs indigènes) ont ramassé quatre tonnes de déchets laissés par les touristes sur les pentes de l'Éverest.

Pourtant, le véritable défi du voyage, c'est l'ouverture et la réceptivité à ce qu'on rencontre en chemin et qui réorganise le cours de sa vie. Qui voyage vraiment perçoit des différences, ce qui est important et qui, jusqu'à ce moment, manquait, était absent de son cadre de référence et dont il n'était pas conscient. Les personnes qui voyagent s'ouvrent aux autres et s'exposent à des réalités différentes de ce qu'elles connaissaient. Voyager comme un pèlerin suppose la disposition à changer de perspective en cours de route, et les habiletés pour le faire. Celui qui voyage en vérité est à l'aise sur la route. Tout comme les pèlerins, il se sent comme un poisson dans l'eau quand il doit affronter les éléments tant de la nature que de la culture et les réarranger en fonction de son propre parcours de vie. Les situations difficiles de son voyage, si proches des réalités élémentaires, l'aident à demeurer toujours bien conscient de ce processus de transformation. Qui n'a jamais eu d'ampoules aux pieds en marchant, ou les mollets étirés en faisant du vélo, qui, en d'autres mots, n'a pas fait l'expérience des réalités élémentaires, n'a jamais vraiment voyagé.

Il y a des gens qui voyagent « à la recherche d'eux-mêmes », centrés seulement sur leur bien-être individuel. Ils sont saturés d'eux-mêmes. Pour eux, voyager est une affaire de se reconnaître soi-même au milieu d'un monde étranger et inconnu. Il y a aussi des gens qui sont vides et qui se perdent eux-mêmes de vue pendant qu'ils sont en route. Ils n'observent rien, si ce n'est ce qu'ils reconnaissent tout de suite et qui correspond à leur univers mental (un restaurant McDonald's, par exemple). Mais voyager comme un pèlerin, c'est bien autre chose que d'être à la recherche de soi-même ou de s'oublier soi-même. Cela ressemble à une forme d'art : cela suppose de savoir s'arrêter et accorder une attention soutenue aux petites histoires des autres, histoires qui, précisément, viennent faire mentir la grande histoire de nous-mêmes (l'intérieur) et de nos relations (l'extérieur). Ce repos, ou cet arrêt, est parfaitement compatible avec le fait d'être en chemin. L'expérience (qui vient du latin *experire*, qui signifie aller dehors), c'est sortir hors de soi-même et être touché par d'autres réalités qui vous inspirent, mentalement et physiquement, c'est s'arrêter et les écouter.

Est-ce que ce type de voyage pourrait être également possible sous une forme purement mentale ? Peut-on imaginer voyager entre quatre murs, dans une classe, par exemple ? Est-ce qu'un processus

B. Roebben

intentionnel d'apprentissage pourrait susciter les mêmes expériences que celles que vit un pèlerin ? Ce sont là des questions difficiles. Certains diront que l'expérience d'apprentissage du pèlerinage ne peut être atteinte à l'école. Les enfants ne seraient plus sensibles à l'observation ordinaire, ils seraient plutôt enclins à réagir aux sensations immédiates et premières qu'ils éprouvent. Les écoles devraient par conséquent fournir des « temps forts de voyage excitants » en recourant à tous les moyens possibles pour permettre aux enfants de faire sans cesse de nouvelles expériences. Mais alors, les enfants apprendraient sans doute des trucs sur les derniers équipements matériels, vivraient des aventures excitantes et visiteraient des destinations exotiques, mais ils n'apprendraient pas ce que signifie s'enrichir soi-même et être absorbé en chemin. Ce serait un type d'apprentissage artificiel, trop lisse et trop doux. Il lui manquerait la difficulté dérangeante de la recherche et de la découverte continues, comme celle à laquelle est confronté un pèlerin.

Un intérêt exagéré pour les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation comporte ainsi des effets négatifs. Faire apparaître d'un clic de souris un monde de différence peut devenir une expérience trop ordinaire et ne plus provoquer que l'indifférence. Cela donne l'impression que le savoir pertinent est disponible partout, qu'il ne coûte rien et, pire, qu'on n'a aucun effort à faire pour l'obtenir d'un autre (le *fournisseur*). Une bonne éducation TIC n'exclut pas une rencontre concrète avec d'autres, mais plutôt l'inclut. Voilà pourquoi les enseignants vont toujours demeurer nécessaires dans l'éducation moderne : ils sont là pour aider les élèves à interpréter l'information qu'ils ont trouvée. Ils peuvent leur poser des questions sur le contexte dans lequel cette information a été trouvée et les stimuler à assumer la responsabilité de ce qu'ils apprennent. Cette responsabilité est fondamentale et concrète : elle a trait à la réponse qu'il faut apporter à des questions qui, cachées ou manifestes, nous affectent même quand on navigue sur Internet. Le savoir implique la conscience morale. Ceux qui apprennent doivent s'exercer à questionner la portée morale de ce processus d'apprentissage très particulier. Apprendre à pratiquer le discernement moral et la communication par le portail d'Internet (pornographie, violence, extrémisme, dévaluation de l'humanité et de l'environnement, etc.) est, selon moi, beaucoup plus important que d'acquérir des TIC coûteuses¹⁰.

10 B. ROEBBEN, "To Initiate into a World of Difference. A Design for Dynamic-Integral Values Education", dans *Louvain Studies*, 19, 1994, pp. 338-349 ; B. ROEBBEN, "Spiritual and Moral Education in/and Cyberspace : Preliminary Reflections", dans *Journal of Education and Christian Belief*, 3, 1999, pp. 85-95.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

C'est ainsi qu'un peu d'opiniâtreté ne peut faire de tort en éducation. Développer la perspective du pèlerin dans le domaine de l'apprentissage (c'est-à-dire le calme qui fait se tenir tranquille et percevoir, interpréter et réaliser le potentiel d'une situation donnée) sera à long terme préférable à nourrir la voracité de la perspective du touriste. Il y a à cela deux raisons. D'abord, quand on chemine, on ne peut pas tout tenir pour acquis. Certaines choses sont tout simplement inacceptables, parce qu'elles sont inhumaines et demandent (ou présupposent), par conséquent, une réflexion critique de la part de l'élève. La deuxième raison réside dans le fait que des notions modernes, comme l'apprentissage adaptatif et l'apprentissage que l'on construit, ne seront vraiment fécondes que lorsque, dans le contexte de l'apprentissage conçu comme une expérience de voyage, on offrira des destinations valables. Les jeunes ont soif de perspectives de vie consistantes et pleines de sens et qui concernent vraiment quelque chose. Ils veulent certes voyager, mais ils veulent aussi arriver quelque part. L'agitation touche toutes les époques : chaque génération veut réorganiser la réalité selon sa vision propre. Mais la question des jeunes aujourd'hui est de savoir s'il faut même en faire l'effort. Le caractère essentialiste qui caractérisait les grands récits est dépassé. Il est absent de la mentalité des jeunes. Ils n'ont aucune expérience de ces récits ni du processus d'émancipation qu'ils déclenchaient. Leur principale question aujourd'hui, c'est : Comment composer avec la pluralité et la profusion autrement qu'en devenant violent ou déprimé ? Y a-t-il un horizon de sens qui pourrait combler notre quête avec du sens et de la sensibilité ? Existe-t-il des icônes d'une vie réussie qui pourraient nous inspirer ? Ou alors, devons-nous tout trouver par nous-mêmes ? Voyager et cheminer apparaissent comme des mots-clés récurrents en lien avec une attitude vitale et résiliente envers la vie, mais les jeunes possèdent-ils vraiment des garanties suffisantes qu'au bout du chemin ils arriveront chez eux ?

L'éducation religieuse postmoderne et la découverte du sens

Donner du sens fait partie de l'éducation religieuse. C'est une expression à la fois moderne et active : elle implique l'idée d'une réflexion approfondie et découle de l'idée que l'on crée son propre parcours de vie et sa destination. Il arrive parfois, sans qu'on l'ait vraiment voulu, qu'à cause de cette façon de voir, l'éducation religieuse se mette à ressembler à un événement touristique : voici un professeur qui s'embarque dans un voyage avec ses étudiants et leur

B. Roebben

fait voir les différentes façons suivant lesquelles les gens donnent du sens à leurs vies. Puis, une fois de retour à la maison, il invite les étudiants à faire leur choix. La limite de cette approche ne se fait pas attendre : les jeunes, ne se sentant pas impliqués, vont manifester, à plus ou moins brève échéance, une tendance à s'évader en cherchant à se distraire et en évitant de s'engager.

Recevoir le sens : cette autre expression décrit bien le processus prémoderne où le sens de la vie était imposé aux gens, décrit et défini qu'il était tant par l'Église que par l'État. À cette époque, on n'imaginait pas parler de « cheminer » en éducation religieuse. On y apprenait que le monde à l'extérieur correspondait au monde à l'intérieur. On apprenait qu'un univers de la différence n'existait pas, si ce n'est lorsque quelqu'un déviait de la juste doctrine – une expression du comportement qui n'était pas permise à cette époque et qui pouvait se conclure par une exclusion radicale.

Quelle pourrait être l'alternative postmoderne, qui s'harmoniserait avec l'aspiration des jeunes aujourd'hui ? Je propose l'expression *découverte du sens*. Durant les cours d'éducation religieuse, les jeunes acquerraient la capacité de relire la réalité d'un point de vue philosophique et religieux. Cette perspective leur serait transmise à travers des histoires de vie de personnes qui auraient elles-mêmes composé d'une manière créative avec la réalité. C'est en faisant un détour par ces histoires que les jeunes découvrirait l'idée de leur propre vie. En effet, personne n'a reçu la capacité d'observer directement le sens de la vie (la vision prémoderne). Et une analyse purement descriptive des perspectives de sens possibles (la vision moderne) apparaît insuffisante. Un « détour » littéraire (l'expression est de Paul Ricœur, citée par Streib¹¹) peut constituer une alternative. Ce serait comme une expérience de laboratoire où l'on s'exercerait à la réflexion : cela stimulerait les jeunes à reconsidérer leur propre histoire sous un angle différent, à partir de cette hypothèse que « les choses pourraient être tout à fait autres ». Ce type de confrontation provoque toujours l'étonnement (« Je n'ai jamais vu cela comme cela avant ») sans être jamais une expérience aliénante. Dans ce modèle, la connaissance préalable des jeunes n'est pas oblitérée, mais plutôt reconstruite à partir de la vision de l'autre, de l'étranger. Ils en viennent alors à la conclusion que ce qu'ils savaient déjà n'était pas si bête, mais plutôt raisonnable et sensé. Ils peuvent désormais voir leur connaissance en relation avec les expériences de personnes qui

11 H. STREIB, "The Religious Educator as Story-Teller. Suggestions from Paul Ricœur's Work", dans *Religious Education*, 93, 1998, pp. 314-331.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

se sont confrontées à la complexité de la vie et ont recueilli des fragments de réponses. Vivre ressemble alors à cheminer : c'est une reconstruction. Apprendre peut nourrir la même ambition.

Ce type d'apprentissage par la découverte ne fournit pas de réponses définitives mais ouvre l'espace herméneutique dans lequel la recherche peut être transformée en une pratique riche de sens et pleinement satisfaisante. Par le biais d'histoires ayant trait à ce qu'est une vie bonne et approfondie, les jeunes apprennent à découvrir que ces histoires pourraient également faire une différence dans leurs vies. La question de fond n'est pas de savoir si les écoles doivent traduire et adapter les traditions religieuses dans un style de vie parfaitement ajusté aux jeunes ou si elles devraient maintenir les traditions telles qu'elles existent. La question est de savoir si les écoles sont capables d'assurer la communication de la tradition religieuse de telle manière qu'elle inspire et pousse les jeunes à approfondir leurs vies et à en découvrir le sens même.

Une approche herméneutico-communicative de l'éducation religieuse

« La plupart des trains roulent sur l'envers de la vie », chante le comédien néerlandais Herman van Veen. N'est-ce pas là une image frappante de ce qu'est l'éducation religieuse ? Les étudiants s'embarquent pour un voyage, réunis dans un train (la communication) où ils peuvent apprendre, à partir des histoires des uns et des autres, mais aussi à partir d'histoires venues de l'extérieur, comment comprendre la réalité et composer avec elle dans le but de reconstruire la conscience du sens de leur propre vie (l'herméneutique). Cette approche prend au sérieux la possibilité pour l'enseignant d'inviter les jeunes à participer à une quête commune dans laquelle une profusion de différentes philosophies de vie et une franche communication contribuent à élucider, voir même illuminer, leur propre position et leur opinion personnelle. Sous ce rapport, l'éducation religieuse cherche à donner aux jeunes l'occasion de formuler tant leurs origines religieuses que leur avenir religieux et d'en donner les raisons. L'objectif ne s'identifie pas à l'intention de les initier à une vision particulière du monde, mais consiste à les rendre sensibles à la diversité qui les entoure et à leur fournir des outils pour composer avec cette abondance. Le point de départ, c'est qu'il existe un effet corrélatif, sur le plan pédagogique, entre les thèmes de vie qui généralement intriguent les jeunes et les réponses – nombreuses et

B. Roebben

possibles – qui ont été produites au fil des siècles au sein des traditions religieuses et qui sont présentées aujourd’hui par l’enseignant, les autres élèves, le programme, le manuel, etc. Il s’agit de *révéler* aux jeunes des mots et des gestes pleins de sens qui peuvent contribuer à leur propre processus d’élaboration de sens. Autrement dit, les jeunes *découvrent* un nouveau sens dans de vieilles histoires et des traditions anciennes et apprennent, précisément par cette appropriation religieuse, comment se définir eux-mêmes.

Les histoires constituent la voie d’accès à cette expérience d’apprentissage : de petits récits qui font voir l’envers de la vie et qui n’ont pas encore été aplatis par les grands scénarios qu’imposent le marché et les médias. On ne va pas abandonner les enfants et les jeunes à leur sort. On va leur faire faire un détour et les amener en toute sécurité à des contextes et des perspectives riches de sens, où des paroles signifiantes sont dites et des actions signifiantes sont entreprises. L’enseignant est disposé à maintenir la qualité de l’environnement éducatif par de nouveaux stimuli, en présentant des points de vue insoupçonnés et parfois même des réalités brutes et non censurées. De cette manière, il pourra y avoir des discussions sur ce qui est et ce qui pourrait être. Cette utopie concrète est ce qui à la fois stimule l’éducateur religieux et l’oblige à se sentir à l’aise dans un cheminement. Dans ce « pèlerinage », il conduit ses élèves.

Une approche mystagogico-communicative de l’éducation religieuse

Cette corrélation entre ce qui existe présentement et ce qui, entrevu d’une manière proactive, pourrait être, est d’ordre *pédagogique*. On habilite les jeunes à passer par ce détour mental, à élargir leurs perspectives et à poser des questions critiques aux matériaux qu’on leur propose. Ils développent leur compétence interprétative en maintenant une tension dynamique entre le savoir disponible et les schèmes d’interprétation nouvellement présentés¹². Cette corrélation n’est cependant pas, de prime abord, d’ordre *théologique*, ce qui impliquerait une interaction entre l’expérience et la révélation. Le modèle de la didactique de la corrélation, fondé sur la théologie de la corrélation, a connu du succès dans l’éducation religieuse catholique aux

12 B. ROEBBEN, *op. cit.*, 2001, pp. 263-265 ; F. SCHWEITZER, “Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept ?”, dans *Jahrbuch für Religionspädagogik*, 16, 1999, pp. 205-207.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

Pays-Bas et en Belgique jusqu'à la fin des années quatre-vingts. Sur la base d'une socialisation religieuse encore relativement solide à la maison, le professeur communiquait des contenus théologiques en renvoyant aux pratiques religieuses de la vie quotidienne qui leur correspondaient. De plus, on était convaincu que dans ce processus se produisait une intervention divine de nature à apporter une réponse solide aux besoins de l'individu religieux en recherche. Cette toile de fond religieuse-là n'existe plus. Les enfants arrivent en classe dépourvus du langage, de la tradition et de la communauté (et donc dépourvus de la possibilité d'opérer une corrélation théologique), mais leurs questions de vie, elles, demeurent, souvent informées mais extrêmement intenses.

C'est ma conviction profonde que quelque chose « d'étrange » arrive à ces enfants quand on les fait entrer dans un processus herméutico-communicatif de découverte religieuse personnelle et qu'on les invite à se « co-exprimer » en lien avec les histoires qui explorent le sens qu'on leur a présentées par ailleurs. La corrélation *pédagogique* (qu'ils souhaitent : « Écoutez attentivement nos besoins pour pouvoir nous guider dans notre cheminement et nous soutenir de vos perspectives ») peut faire apparaître subitement une nouvelle corrélation *théologique* (« Où puis-je trouver une vie nouvelle pour mon âme ? »). Ceux qui introduisent les jeunes dans un environnement imprégné de stimuli didactiques forts et riches de sens, ceux qui les accompagnent dans cet espace très fort entre l'ambivalence humaine et l'aspiration profonde à la complétude qui naît de cette ambivalence, ne peuvent que reconnaître que les questions vont se mettre à surgir comme l'eau d'une fontaine. Celles qui apparaissent, par exemple, au cours d'une discussion en classe sur la « loyauté envers les parents » à partir de l'histoire de la relation d'Isaac avec Abraham vont sûrement nourrir un débat animé. Il en ira de même dans le cas de l'histoire de Job à propos de la « souffrance » et de l'histoire de Moïse au sujet de la question de la « vocation ».

Ces questions sont toutes proches de, et en lien avec tout cela qui est embrouillé à l'intérieur de l'étudiant lui-même, cette confusion qui le fait osciller entre le désir profond et la vision. Ce sont des questions puissantes parce qu'elles renvoient aux questions ultimes auxquelles les gens d'hier ont cherché à donner des réponses pleines de sens sous forme de contenus (dogmatique) et de manières de vivre (éthique). Les enseignants qui, dans ces importants moments d'apprentissage, se limitent à donner de l'information et à encourager la communication provoquent, à mon avis, des dommages sérieux au processus d'apprentissage religieux des jeunes d'aujourd'hui. Ils pré-

B. Roebben

sentent certes une vue d'ensemble du système digestif, mais sont portés à oublier (ou ont peur d'admettre, ou ne peuvent supporter l'idée) que les jeunes sont affamés de nourriture pour l'âme. Dans ce processus où il s'agit de composer avec la perplexité, on ne doit pas craindre de catéchiser et d'encourager les jeunes à faire une profession de foi. Après tout, la catéchèse présuppose une pré-catéchèse qui, à son tour, présuppose la socialisation religieuse. Mais voilà ce qui n'existe plus. Les jeunes arrivent souvent en classe les mains vides. Les écoles seront-elles assez courageuses pour jeter un regard critique sur l'accent démesuré qu'elles placent sur l'organisation didactique *in religiosis* ? Auront-elles suffisamment de courage pour se faire partie prenante du « J'ai-les-mains-vides-religieusement » des jeunes, confiantes à cet égard que de nouvelles expériences spirituelles apparaissent quand des jeunes apprennent par expérience à se redéfinir et à se ressourcer grâce aux traditions religieuses ?

Je plaide donc pour une éducation religieuse prête à prendre le départ où les jeunes seraient plus que de simples touristes fureteurs qui, quelque bien intentionnés qu'ils puissent être, apprendraient à délibérer d'une manière fonctionnelle sur chaque possibilité en vue de la formation de leur identité. Non, les traditions religieuses ne fonctionnent pas seulement comme des « fournisseurs d'identité »¹³. Elles sont plutôt des sources de sagesse qui désaltèrent l'âme. Cela implique bien sûr une lecture critique de ces sources et une condamnation de leur utilisation fondamentaliste, laquelle n'est qu'une application qui souille l'âme et la remplit de haine. Une éducation religieuse vertueuse justifie le jeu langagier authentique de la religion. Et ce jeu langagier réfère à ce qui est non systématique, ironique, subversif, indéterminé – et, en ce sens, ouvert à l'indéterminé, l'indéfini, le non-fonctionnel¹⁴. Je plaide en faveur d'une éducation religieuse qui soit exploratoire et instructive, qui apprenne à retrouver les traditions congelées dans les « récits-clés » (*dimension pédagogique* : hermeneutico-communicatif) et qui, aussi et surtout, apprenne à « dé-congeler » ou à « liquéfier » ces traditions¹⁵, en sorte que « l'expérience-

13 H. JOAS, *Braucht der Mensch Religion ? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz* Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2004, pp. 12-31.

14 B. ROEBBEN, "Modern Narrative Identities and the Bible. Notes on a Subversive Concept of Religious Education", dans H. LOMBAERTS & D. POLLEFEY (Dir.) *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven, Peeters, 2004, pp. 223-227.

15 B. ROEBBEN, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Leuven, Acco, 2007, pp. 121-140 et 169-173.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

clé » originelle et la « question-clé » sous-jacente¹⁶ puissent remonter à la surface, éléments-clés qui ravissent l'âme (*dimension théologique* : mystagogico-communicatif).

Cette approche mystagogique (que j'ai combinée à l'étiquette « communicative » à cause du besoin d'échange entre les élèves, les enseignants et le matériel scolaire) se fonde sur une anthropologie positive qui considère l'être humain comme radicalement ouvert au mystère (du grec *musterion*) de l'existence. Après tout, l'âme est sensible au mystère de la réalité à mesure qu'il se déploie dans la vie d'une personne humaine. Dans le processus d'apprentissage, l'âme peut être encouragée à se révéler elle-même à la personne qui apprend. Selon ce point de vue, l'enseignant agit (du grec *agogein*) comme une sage-femme qui aide continuellement l'élève à donner naissance à de nouveaux *insights* (le pédagogique), et à une vie nouvelle (le théologique). Après le modèle déductif du « kérygme », après la mort silencieuse du modèle inductif de la corrélation théologique à la fin des années quatre-vingts¹⁷ et celle des nouvelles formes pédagogiques des théories de la corrélation à la fin des années quatre-vingt-dix dans le contexte de la modernisation religieuse (comme par exemple la théorie de corrélation de l'abduction)¹⁸, il existe un intérêt nouveau pour l'expérience religieuse dans le domaine tant de la *praxis* que de la théorie de l'éducation religieuse¹⁹. Cette approche nous rend attentifs au caractère paradoxal de toute éducation et de l'éducation religieuse en particulier. En tant qu'organisation didactique de « pratiques de dépossession », l'éducation demeure inexplicable²⁰.

16 F. SCHWEITZER, *op. cit.*, 1999, pp. 205-207.

17 R. ENGLERT, "Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche : Plädoyer für einen 'ehrenhaften' Abgang", dans G. HILGER & G. REILLY (Dir.), *Religionsunterricht im Abseits ? Das Spannungsfeld Jugend-Schule-Religion*, München, Kosel, 1993, pp. 97-110.

18 A. PROKOPF & H.-G. ZIEBERTZ, "Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik ?", dans *Religionspädagogische Beiträge*, 44, 2000, pp. 19-50.

19 M. SCHAMBECK, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg, Echter, 2006 ; T. VAN DEN BERK, *Mystagogie. Inwijding in het symbolisch bewustzijn*, Zoetermeer, Meinema, 1999.

20 I. GEERINCK, "God Embarrassed by the Pastor ? A Search for New Practices in Religious Education", dans D. NAUER, R. NAUTA & H. WITTE (Dir.), *Religious Leadership and Christian Identity*, Münster, Lit, 2004, pp. 143-153.

B. Roebben

Un apprentissage religieux « narthical »²¹

L'espace pédagogique entre le désir et la vision, le passage entre la recherche de l'élève et la proposition que lui fait l'enseignant de faire un « détour » mental, peuvent donner naissance à une dynamique qui déborde le processus d'apprentissage. L'élève peut commencer à entrevoir que ses questions sont trop grandes par rapport aux réponses disponibles et qu'il doit poursuivre sa quête. Il peut aussi se produire que sa question soit réduite à néant face à la grandeur des réponses présentées. L'élève peut encore en venir à comprendre qu'aucun de ses savoirs préalables n'est approprié pour poursuivre le cours de sa vie et qu'il lui faut consentir à un retournement radical. Enfin, une intuition peut faire surface qu'apprendre est un processus perpétuel parce que la transformation et le changement sont omniprésents et que rien ne semble demeurer toujours identique. C'est ici que l'image du narthex, qui renvoie à l'espace matériel entre le monde extérieur et l'intérieur de l'église, peut être très utile.

Il se passe de grandes choses dans l'espace d'apprentissage que nous appellerons « narthical ». Sur un plan métaphorique, le narthex constitue un lieu de confrontation non seulement pédagogique, mais également théologique. Un espace peut apparaître dans le processus d'apprentissage pour ce qui ne peut être appris mais ne peut qu'être « reçu ». Dans le narthex, on peut en venir à comprendre qu'on ne peut être son propre fondement, qu'on n'est pas la source de ses pensées, que celui qui est en recherche a déjà été trouvé et que même si on peut se perdre ou perdre la piste de vue, on ne revient jamais à l'absurdité définitive. C'est ce que le théologien et éducateur allemand Helmut Peukert appelle « apprentissage transformateur » (par opposition à la plupart des formes d'apprentissage qu'il nomme « apprentissage cumulatif »), qu'il considère comme la méthode éducative de l'avenir : se perdre soi-même dans la rencontre avec l'A/autre, faire l'expérience de soi-même, d'une manière absolument différente, comme de quelqu'un qui « a été trouvé »²². Selon cet auteur, les églises particulières et les communautés morales ont un rôle unique à jouer dans cet « apprentissage nouveau », puisqu'elles représentent des traditions d'ouverture qui apprennent aux gens à

21 Comme l'explique le texte, ce néologisme est construit sur le mot « narthex », comme « absidal » est construit sur « abside ». On pourrait lire : « pour un apprentissage religieux dans le narthex » (NdT).

22 H. PEUKERT, "Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung", dans *Religionspädagogische Beiträge*, 49, 2002, pp. 49-66.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

faire face, dans la foi, à des situations de transformation radicale (tels la guérison après une rupture, le pardon après la faute, la vie après la mort, etc.).

L'éducation religieuse ressemble alors à un pèlerinage. Le moment de l'apprentissage peut alors se comparer à la situation du pèlerin qui se trouve torturé par la soif et qui a désespérément besoin d'un peu de fraîcheur sur sa route et qui, dans le narthex de l'église, se trouve confronté à quelque chose de tout à fait différent de ce qu'il attendait et espérait. Le narthex de l'église de la Madeleine à Vézelay, en France, constitue un exemple parfait de ce moment d'apprentissage. Traversant les collines bourguignonnes en suivant le chemin d'un des quatre axes principaux du chemin français de Compostelle, le pèlerin n'est plus qu'une épave implorante qui se traîne les pieds. Y a-t-il quelqu'un qui puisse éteindre sa soif et lui apporter un peu de fraîcheur ? Et voilà que quelque chose d'extraordinaire se produit à son entrée dans le narthex : sa revendication de rafraîchissement trouve une réponse dans de magnifiques sculptures représentant l'histoire chrétienne du salut. Le Christ en gloire veut lui offrir une « eau inspirée », quelque chose de radicalement différent de ce qu'il attend et espère. Mais au même moment, un soupir de reconnaissance résonne dans son âme. Il laisse aller sa quête hyperactive de salut et se laisse trouver (ici, par le Christ). La quête trouve une nouvelle signification, l'aspiration profonde est réorganisée, les questions qui se posaient en route ne sont pas solutionnées mais reformulées. La vie reçoit un sens nouveau : une signification nouvelle (pédagogiquement) et une nouvelle direction (théologiquement).

Implications pour l'éducation religieuse

La métaphore du narthex est vulnérable. Il est facile de mal l'interpréter et dans une certaine mesure elle s'y prête. Comme symbole universel, le narthex est (littéralement) rattaché à une église précise qui représente une tradition de foi particulière. On risque donc de considérer le narthex comme un marchepied anthropologique pour « la véritable affaire » dans l'espace sacré d'une tradition de foi particulière. En recourant à cette métaphore, on ne veut cependant en aucune manière orienter vers l'étroitesse d'un point de vue aussi draconien. Je veux utiliser cette image pour expliquer une réalité de pédagogie religieuse : la question existentielle ne peut être reconnue que lorsque l'on nourrit la tension entre désir et vision. L'expérience religieuse ne frappera l'imagination (comme une réponse possible à cette question existentielle) que lorsque cette tension sera

B. Roebben

conceptualisée, en d'autres termes lorsque l'aspiration humaine rencontre des mots et des images qui clarifient et renouvellent intrinsèquement. Comme on l'a déjà dit, la rencontre entre le désir et la vision comporte deux niveaux : la transmission pédagogique de nouveaux *insights* pour le développement de l'identité narrative de l'étudiant (« Qui puis-je devenir ? ») peut donner naissance à une autre aspiration, plus radicale, celle d'accéder enfin au mystère de qui on est vraiment (« Quelle est mon appartenance ? »). L'origine et la destinée convergent dans ce processus d'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, je veux expliquer sept implications de cette métaphore.

Comme éducateur religieux, on n'a pas à se préoccuper d'un « programme caché » de catéchèse ou de confession de foi. Après tout, la catéchèse présuppose une précatéchèse et repose sur la demande explicite de devenir membre ou participant d'une communauté de foi. Dans le modèle d'apprentissage narthical, je tiens compte de ce que plusieurs n'adhèrent plus à cette idée – il se peut, en pratique, qu'ils reconnaissent avoir été baptisés mais que rien n'en transparaît en termes de pratique religieuse concrète. Je tiens compte du fait qu'un grand nombre d'enfants et de jeunes aujourd'hui n'ont pas connu une socialisation religieuse à la maison et qu'une « aspiration » précatéchétique est par conséquent inexistante. L'aspiration dont je parle dans ce paradigme narthical est d'une tout autre nature. Elle résonne dans la question que les enfants adressent à leur enseignant : « Croyez-vous vraiment vous-même ce que vous nous dites ? Que signifie, pour vous, avoir la foi ? Comment cela opère-t-il pour vous ? » Le désir réside donc dans le fait de n'avoir aucun biais, situation typique qui gagne du terrain dans un environnement vivant post-séculier. Ainsi, la question est de savoir si, oui ou non, l'éducation religieuse contemporaine aura le courage de cultiver cet espace de désir existentiel. Voilà pourquoi on ne doit pas comprendre le narthex, au sens littéral du terme, comme un portail précatéchétique dont la porte extérieure se ferme comme une masse une fois que les gens ont mis le pied sur la « quille » de l'église, dans la partie intérieure de l'église (autrement dit, la partie liturgique, sacramentelle, catéchétique).

Ce modèle transgresse la subdivision « classique » du sacré (l'église) et du profane (le monde) formulée dans les théories « modernes » de la sécularisation. Après tout, le profane peut se manifester dans l'espace intérieur de l'église et le sacré peut se révéler à l'extérieur de l'église. Dans le va-et-vient du narthex, les deux mondes se rencontrent et s'affectent l'un l'autre. Inutile de dire que cette approche lance de nouveaux défis à la théologie chrétienne.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

C'est à une tâche passionnante qu'est conviée la réflexion théologique à faire pour demander continuellement si et comment l'expérience sacramentelle de plénitude, qui caractérise une bonne liturgie, émerge de la normalité de notre existence quotidienne. Ou, en d'autres termes, comment la méthode narthicale fonctionne d'une manière tout à fait inverse et fait sa marque sur le transfert du désir et de la vision, mais tournés ici ouvertement sur le monde ! À cet égard, même le terme « spiritualité laïque » apparaît complètement dépassé. Tant les fidèles que leurs ministres doivent courir le risque d'une vie de consécration au sein de la complexité de la vie quotidienne.

Dans le narthex, il est nécessaire d'éveiller et de cultiver « l'ouverture transcendantale » qui est déjà présente dans la tension entre l'immanence et la transcendance, pour que l'élève se pense lui-même comme une question ouverte et espère trouver un terrain fertile et solide pour trouver réponse à cette question existentielle. Cela implique que les enseignants « narthicaux » doivent écouter avec attention ce que sont les aspirations de leurs (jeunes) contemporains et être capables de formuler les enjeux souvent informulés qui sont présents dans leurs vies. De plus, ils doivent les encourager dans leur effort de formuler leurs propres expériences. Voilà pourquoi ils doivent entrer sans cesse dans l'agora de la vie pour observer d'une manière consciencieuse l'aspiration contemporaine à un plein accomplissement de la vie, et pour la conceptualiser (et les aider à le faire).

En plus de l'observation de l'aspiration profonde, un autre aspect de la bipolarité du leadership « narthical » est la culture de la vision – en d'autres termes, le maintien du « sac à dos religieux ». Que doit-il contenir ? Quel type de provisions l'enseignant prend-il avec lui pour la route ? Il faut beaucoup de sensibilité herméneutique pour répondre à cette question. Quelles sont les histoires-clés de la Bible qui sont capables d'éclairer et d'illustrer les questions existentielles de nos contemporains ? Qu'est-ce qui est d'une importance centrale ? Quelle « hiérarchie des vérités » l'emporte ? Quels axes centraux du salut méritent d'être conceptualisés aujourd'hui ? Et que pouvons-nous laisser derrière nous comme bric-à-brac encombrant ? Je crois vraiment que cette façon de penser implique un engagement renouvelé de la théologie savante au service du discours sur l'éducation religieuse d'aujourd'hui. Nous avons un immense besoin de points focaux bibliques, rituels et liturgiques, éthico-politiques et religioso-culturels pour aider à comprendre et à stimuler la quête de nos jeunes chercheurs de sens d'aujourd'hui.

B. Roebben

L'espace « narthical » est également un lieu de rencontre où l'on a la liberté de faire théologie. Après tout, à l'intérieur du *continuum* immanence-transcendance, plusieurs types de questions et d'expériences peuvent apparaître. Certains parleront d'une « altériorité » radicale dans leur vie, pendant que d'autres parleront d'une vie vécue en solidarité humaine. De nouveaux *patterns*, interprétations et même contenus traditionnels vont émerger de cette rencontre créative. Il est évident que les traditions (religieuses) vont être réanimées et réactivées dans l'espace « narthical » si l'on veut que les jeunes puissent les acquérir, quel qu'irrévérent que cela puisse paraître aux yeux du « traditionaliste » qui se cache dans chaque enseignant !

« Apprendre en faisant » : voilà un principe important dans le narthex. Je crois qu'une approche strictement éducative et didactique de l'éducation religieuse a eu pour effet de mettre au premier plan les compétences cognitives. Il faut que l'éducation religieuse moderne stimule la réflexion profonde et vise à enseigner aux enfants comment réussir à formuler et envisager leur propre identité religieuse. Selon moi, cependant, apprendre à s'exprimer avec aisance sur le plan religieux va au-delà de cette approche rationnelle. C'est aussi une affaire de goût et de familiarité intérieure (et interne). La peur d'endocliner les jeunes fait qu'on n'ose plus les initier aux expériences religieuses, à la foi réellement vécue à travers les symboles, les rituels, le travail social de l'Église et des rencontres réelles avec des croyants et des communautés de foi. Pourtant, ce sont justement les jeunes qui semblent avoir une plus grande sensibilité et une ouverture naturelle. À ce sujet, la pédagogie religieuse allemande a développé une direction intéressante : la *Kirchenpädagogik*²³ – qui fait découvrir le sens d'un espace sacré en faisant visiter des églises, des synagogues et des mosquées. De même, la pastorale des jeunes a eu la bonne idée éducative de proposer aux élèves des week-ends dans des monastères, leur offrant ainsi la possibilité de faire l'expérience de « la richesse et/ou l'ampleur » de la contemplation religieuse²⁴. N'y a-t-il pas là un défi d'intégrer ces concepts inspirants comme parties de l'éducation religieuse dans le système scolaire régulier ?

Finalement, la perspective « narthicale » nous confronte, en dernière analyse, à la question incontournable des communautés vivantes. Existent-elles encore ? Si oui, sont-elles suffisamment corrélées

23 R. DEGEN & I. HANSEN, *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*, Münster, Waxmann Verlag, 1998.

24 T. ZONDERVAN, "Faith in Networks. Religious Education of Dutch Young Adults in a 'Post-Ecclesial Era'", dans *Journal of Youth and Theology*, 5 (1), 2006, pp. 52-67.

Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage

latives et « narthicales » ? Par quelles convictions spirituelles sont-elles portées ou stimulées ? N'est-il pas vrai que nous devons souvent conclure que les communautés de foi n'arrivent pas à rejoindre les besoins des chercheurs de sens d'aujourd'hui, qui « ont une foi sans appartenance », parce qu'elles sont elles-mêmes sans âme et que leurs membres « ont une appartenance sans foi » ? Sur la route du pèlerin, y a-t-il quelqu'un dans l'auberge ? Y a-t-il de la vie dans l'auberge ? Y a-t-il quelque chose qui cuit dans sa cuisine ? Ou les derniers ont-ils déjà éteint la lumière et fermé la porte derrière eux ?

Conclusion

Dans le contexte de la mobilité croissante des jeunes et du nombre grandissant de communautés en diaspora, du syncrétisme et du tourisme religieux²⁵, il vaut vraiment la peine d'examiner l'approche « narthicale »²⁶. Entre-temps les grandes traditions religieuses impriment leur marque sur la confrontation de nos contemporains avec les questions vitales. Une image de pèlerin qui illustre admirablement cet impact est tirée du romancier et journaliste néerlandais Herman Vuijsje qui a fait en sens inverse la route de Compostelle à Amsterdam. Il écrit : « Où sont passées toutes ces kilocalories qu'ont laissé tomber les pèlerins à travers les âges ? Sur le Camino. Après le Moyen Âge, elles sont restées là, inutilisées, et personne ne les remarquait : une couche d'énergie pure, comprimée et cristallisée sous les pieds de milliers de nouveaux pèlerins. Maintenant, le pèlerinage revient à la mode, après tous ces siècles, et on redécouvre les vieilles routes, on les arrache à leur sommeil et elles offrent au pèlerin d'aujourd'hui une énergie insoupçonnée »²⁷.

Traduit de l'anglais par P.-A. GIGUÈRE

25 E.H. COHEN, "Research in Religious Education. Content and Methods for the Postmodern and Global Era", dans *Religious Education*, 101 (2), 2006, pp. 148-150.

26 L.G. ENGEDAL, "Homo Viator. The Search for Identity and Authentic Spirituality in a Post-modern Context", dans K. TIRRI (Dir.), *Religion, Spirituality and Identity*, Bern, Peter Lang, 2006, pp. 45-63.

27 H. VUIJSJE, *Pelgrim zonder God*, Amsterdam/Antwerpen, Bruna, 2002, p. 150.

B. Roebben

*NARTHICAL RELIGIOUS LEARNING
REDEFINING RELIGIOUS EDUCATION IN TERMS OF PILGRIMAGE*

Religious education at school should be more than just an informative and communicative round of knowledge. It should not only provide cognitive elements on how religious people act according to their moral and religious convictions, and how the learner can gain as much benefit as possible from these elements in order to build his or her own identity as a religious "tourist". Good religious education challenges learners also to become "pilgrims" and to allow the "slow questions" of religion to enter into their own lives, in all their vulnerability and provisionality. This paper discusses the recent orientation to religious experience in religious didactics in Western Europe and makes a case for a mystagogical-communicative or "narthical" approach to religious learning. This argument is presented against the background of the individualisation, pluralisation and detraditionalisation of religion, which is the typical context for young people in their search for meaning today.