

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation
Ecole d'éducation et de formation
Master en sciences de l'éducation**

**Education aux valeurs morales et à la citoyenneté par
l'enseignement primaire catholique dans la Fédération
Wallonie-Bruxelles.**

*Analyse de contenu des publications du SeGEC
et des projets d'établissements scolaires*

**Auteur : Dieudonné Mugisha
Promoteur : Hervé Pourtois
Accompagnatrice : Geneviève Warland
Lecteur : Guy Zélis**

**Année académique 2022-2023
Master en sciences de l'éducation à finalité spécialisée**

DEDICACE

A ma chère épouse Marie-Josée Alice,

A ma fille Emma-Raïssa,

A mes fils Pastor-Bonus, Jean-Paradis, Jean-Bertrand et Axel-Prince

Je dédie ce mémoire.

REMERCIEMENTS

Je voudrais adresser mes sincères et chaleureux remerciements à tous, à toutes ceux et celles qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Ce projet a été une aventure humaine à la fois délicate, difficile et instructive. C'est grâce à votre compréhension, votre patience, votre soutien et votre expertise que j'ai pu le faire aboutir.

Je désire profondément remercier Monsieur Hervé Pourtois, mon promoteur, qui a accepté de me prendre par la main pour faire ce cheminement de bout en bout. Pour tous les nombreux sacrifices consentis dès le début avec mes doutes et questionnement jusqu'à l'aboutissement du présent mémoire qu'il a su diriger avec patience, bienveillance, doigté et expertise, je lui rends le témoignage de toute ma reconnaissance.

J'adresse également mes sincères remerciements à Madame Geneviève Warland, mon accompagnatrice, qui m'a permis par son écoute, ses encouragements, ses orientations et ses observations de me sentir soutenu et de tirer profit des échanges scientifiques effectués pendant cette aventure. Je lui dis toute ma gratitude.

Grand merci à Monsieur Guy Zelis pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail et surtout pour tous les documents qu'il a mis à ma disposition.

Merci à Madame Maurille Vermeulen et à Madame Zoila Rodriguez, pour leur accueil, leur patience et leur professionnalisme pendant mes recherches documentaires. Merci à Monsieur Alain Moriau et à Monsieur Frédéric Duprez, pour leurs encouragements, leurs conseils et leur accompagnement tout au long de mon stage.

Mes vifs remerciements vont en outre aux membres de notre sous-groupe. Merci à vous toutes pour ces bons moments passés ensemble depuis notre première rencontre, pour des engagements pris et honorés, pour des échanges riches et fructueux effectués et, bien sûr, pour des tempêtes inlassablement traversées afin que nos travaux se réalisent avec succès.

Merci à mon épouse Marie-Josée Alice de m'avoir laissé consacrer un temps fou à ce projet d'études en portant beaucoup plus que moi le poids de notre famille pendant toutes ces années.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
1. CONTEXTUALISATION.....	12
1.1. Du monopole religieux à l'entrée en jeu de l'Etat.....	12
1.2. Des tensions entre mouvance catholique et mouvance laïque au pacte scolaire.....	10
1.3. Principaux évènements de l'entre-deux guerres en matière de politique éducative.....	16
1.4. De la seconde guerre scolaire et du pacte scolaire.....	17
1.5. De la pacification idéologique à la communautarisation de l'enseignement	18
1.6. De la coupole : de la Rue Guimard à l'Avenue Mounier.....	20
1.6.1. L'histoire du SeGEC : du SNEC au SeGEC en passant par les fédérations.....	20
1.6.2. Missions et organes constitutifs.....	22
1.7. Spécificité de l'enseignement catholique.....	23
1.7.1. Diversité et homogénéité.....	24
1.7.2. Local et global.....	25
1.7.3. Flexibilité et culture organisationnelle vivace.....	25
1.7.4. Entre tutelle et émancipation : l'identité chrétienne.....	26
1.8. Missions de l'école chrétienne	27
2. PARTIE THEORIQUE : REFERENTS CONCEPTUELS.....	30
2.1. Enseignement catholique dans le réseau scolaire de la FWB.....	31
2.1.1. Situation du réseau scolaire catholique.....	31
2.1.2. Pourquoi l'enseignement catholique et école primaire ?.....	33
2.2. Transmission des valeurs morales et/ ou des compétences.....	35
2.2.1. <i>Des valeurs morales</i>	35
2.2.1.1. Concept de valeur.....	35
2.2.1.2. Définition de la valeur ?.....	37
2.2.1.3. Du fondement des valeurs.....	37
2.2.1.4. L'accès à la valeur.....	39
2.2.1.5. Opposition entre internalistes et externalistes.....	41
2.2.1.6. La valeur de l'enseignement.....	42
2.2.1.7. Les valeurs à promouvoir.....	43
2.2.1.8. L'acte d'enseigner et les valeurs requises.....	45
2.2.1.9. L'éthique professionnelle.....	46
2.2.1.10. La question de la transmission.....	49
2.2.1.11. Des caractéristiques communes aux valeurs morales.....	47

2.2.1.12. Valeurs en crise.....	50
2.2.2. <i>Des compétences discursives</i>	51
2.2.2.1. Notion de compétence.....	51
2.2.2.2. Compétences argumentatives et conditions de discussion.....	52
2.2.2.3. Compétences et missions de l'école : le décret « Missions de juillet 1997 ».....	53
2.2.2.4. Transmission des compétences.....	54
2.3. De l'éducation à la citoyenneté	54
2.3.1. Le concept de l'éducation à la citoyenneté	55
2.3.2. En quoi consistent les modèles de citoyenneté de Galichet ?.....	57
2.3.2.1. La citoyenneté inspirée du modèle familial.....	57
2.3.2.2. La citoyenneté inspirée du modèle travail.....	58
2.3.2.3. La citoyenneté inspirée du modèle de discussion scientifique.....	59
2.3.3. Débats autour de l'éducation à la citoyenneté en FWB.....	60
2.4. Du minimalisme moral	60
2.4.1. Qu'est-ce que le minimalisme moral ?.....	61
2.4.2. Critique du minimalisme d'Ogien.....	62
2.5. Notion de transversalité.....	63
3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	66
3.1. Problématique, questions de recherche.....	67
3.2. Méthodologie d'analyse de contenu.....	70
3.2.1. Notre design de recherche.....	70
3.2.2. Délimitation du champ et de la population.....	72
3.3. Analyse et traitement des données brutes	73
3.3.1. Notre corpus.....	73
3.3.1.1. Des documents du SeGEC.....	73
3.3.1.2. Des établissements catholiques choisis	74
3.3.2. Modèles d'analyse.....	75
3.3.2.1. Les fonctions du langage de roman Jakobson (1960).....	76
3.3.2.2. Analyse selon le modèle actanciel de Greimas (1966).....	78
3.3.2.3. Grille d'analyse thématique.....	79
3.3.2.4. Grille d'analyse des documents du SeGEC et des projets d'établissements.....	79
4. ANALYSE ET TRAITEMENT DES DONNEES	82
4.1. Analyse des documents d'après les fonctions du langage de Jakobson (1960).....	82
4.2. Analyse des documents du SeGEC selon le modèle actanciel de Greimas (1966).....	83

4.3. Grille d'analyse thématique des documents du SeGEC.....	85
4.4. Grille d'analyse du document du SeGEC (DOC4) et des projets d'établissements.....	85
5. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	85
5.1. De l'éducation aux valeurs morales.....	85
5.2. Des valeurs de l'enseignement et de l'enseignant.....	87
5.3. Transmission des compétences et/ou des valeurs.....	88
5.4. Education à la citoyenneté et modèle de citoyenneté.....	89
5.5. Minimalisme ou maximalisme : quelle option pour le SeGEC ?.....	91
5.7. Stratégies transversales.....	93
5.7. Convergences, divergences des documents analysés et évolutions.....	84
5.8. Mission de l'école chrétienne, édition de 2021 : nouveautés et évolution.....	94
6. CONCLUSION GENERALE	86
BIBLIOGRAPHIE.....	104
INDEX DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	111
7. ANNEXES.....	112
7.1. Table des abréviations, des initiales et des sigles.....	112
7.2. Expressions, termes se référant à notre thématique dans les documents.....	113
7.3. Analyse des documents du SeGEC et des projets d'établissements.....	117
7.4. Spécificité de l'enseignement catholique, 1975.....	121
7.5. Mission de l'école chrétienne, 1995.....	135
7.6. Mission de l'école chrétienne, 2007.....	149
7.7. Mission de l'école chrétienne, 2014.....	177
7.8. Mission de l'école chrétienne, 2021.....	192
7.9. Projet d'établissement de l'Institut de l'Instruction chrétienne de Flône.....	204
7.10. Projet d'établissement du Centre scolaire St-Benoît St-Servais.....	222

L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde.
Nelson Mandela, Homme d'Etat, Président (1918 - 2013)

INTRODUCTION GENERALE

Les jeunes d'aujourd'hui ! Cette généralisation que j'ai toujours entendue traduit bien la vision et la déception des adultes à l'égard des comportements violents, déviants, irréflechis, incontrôlables et rebelles de certains jeunes. Conflit des générations ou non, ce qui est sûr c'est que les adultes émettent ce jugement à l'égard des plus jeunes surtout ceux-là qui passent leur temps à en découdre avec les adultes qui assurent leur éducation, à braver le système de lois, d'interdits, de codes et de valeurs déjà en place et à s'adonner à des comportements contraires aux principes moraux indispensables au vivre-ensemble. Les jeunes, quant à eux, pensent que les adultes sont dépassés par les mutations du monde, qu'ils restent coincés dans leur vision traditionaliste pour asseoir leur autorité sur eux. Mais quels que soient les positionnements des uns et des autres, notre monde fait aujourd'hui face à de multiples crises (d'autorité, économique, environnementale, sanitaire...), à une consommation immodérée des biens, à l'individualisme sans pareil et aux violences et intolérance ethniques, raciales et religieuses.

Des voies et moyens pour sortir de ces crises sont à repenser et c'est peu de dire que les changements doivent s'opérer non seulement à tous les niveaux de nos structures sociales et économiques, mais aussi et surtout dans l'exemplarité de nos existences en tant qu'adultes, dans nos pratiques professionnelles en tant acteurs de changement et dans les orientations que nous donnons, dans les décisions que nous prenons et dans les projets que nous mettons en place en tant qu'acteurs politiques pour l'avènement d'un vivre-ensemble meilleur. Ce changement de comportement peut se réaliser si toutes les institutions de socialisation s'y attèlent de façon interdépendante. Parmi ces institutions, l'école dans son ensemble, qui assume un double rôle, celui de transmettre les connaissances et celui de faire partager les valeurs morales et civiques, peut contribuer à commencer par le niveau le plus bas à asseoir les balises et les socles d'une éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté même si le consensus sur les positionnements au sujet de la transmission des valeurs reste à trouver.

De fait, des débats autour des valeurs sont nombreux et parfois nourris. Ils tournent tour à tour autour du concept même de valeur, de la valeur de l'enseignement, de la valeur de l'enseignant, des valeurs à transmettre (Prairat, 2018, 2019) et veulent savoir qui de la

famille et de l'école est à même de les transmettre. Ce dernier débat oppose les défenseurs de la transmission des valeurs par l'école et les opposants soutenant que l'école ne doit qu'inculquer des aptitudes et des dispositions, des capacités à dialoguer et à délibérer. Pour ces derniers, c'est à la famille que la transmission des valeurs revient et c'est à l'école de développer les compétences discursives qui sont nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Malgré ce constat amer au sujet du manque de consensus quant au contenu et à la manière d'inculquer les valeurs morales, beaucoup de voix s'élèvent de toutes parts pour que l'école prenne à bras le corps l'éducation à ces valeurs et beaucoup de recherches actuelles tendent à montrer l'engouement et l'importance que portent les acteurs tant politiques qu'éducateurs à cette problématique. Comme ces débats et ces préoccupations autour des valeurs sont au goût du jour, d'aucuns se demanderaient si la transmission des valeurs et l'éducation à la citoyenneté sont absentes des programmes scolaires.

Cette question a éveillé notre curiosité et a suscité d'autres questions au sujet de l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté. Pourquoi déjà ces débats autour des valeurs ? Qu'est-ce qui est en jeu dans ces notions d'éducation aux valeurs morales et dans leur transmission ? Que nous dit la littérature scientifique sur le sujet ? Quelles sont aujourd'hui les conceptions les plus prisées et les plus en vogue ? Comment pouvons-nous nous positionner par rapport à ces conceptions ? Comment les politiques éducatives de la Fédération Wallonie-Bruxelles conçoivent-elles cette éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté à travers les injonctions adressées aux réseaux respectifs composant son système scolaire ? Comment les enseignants-acteurs de terrain-s'approprient-ils ces injonctions et les mettent-ils en œuvre dans leurs propres apprentissages et contextes où les idées différentes et les cultures diverses sont en présence ? On l'a compris c'eût été mission difficile voire impossible de répondre à toutes ces interrogations dans le cadre de ce travail. Aussi s'est-il avéré pragmatique de restreindre le champ en nous intéressant, de façon générale, à l'un des réseaux du système scolaire belge, le réseau catholique et, en particulier, à son enseignement fondamental.

En effet, c'est à l'école primaire qu'on peut poser les jalons devant permettre la reconnaissance des particularités culturelles, sociales et politiques, le respect de l'altérité, l'union de tous au nom des mêmes principes et des mêmes valeurs, grâce à l'obligation scolaire, à la volonté des éducateurs-trices et grâce au temps que les enfants passent à l'école. Les écoliers sont-ils enseignés et éduqués aux valeurs morales pour pouvoir se

comporter en citoyens autonomes, responsables, consciencieux et interdépendants, capables ensemble de donner des réponses aux enjeux, aux défis et aux questions de demain, réponses respectueuses des principes démocratiques, des valeurs humaines et de l'environnement?

Cette étude ancrée dans l'actualité d'une société plus que jamais multiculturalisée et pluralisée s'intéressera alors aux écoles primaires catholiques situées dans la Fédération Wallonie-Bruxelles en tentant de répondre non à toutes les questions posées, mais à la question suivante : **l'école primaire catholique doit-elle inculquer les valeurs morales et assurer une éducation à la citoyenneté ? Quelles valeurs et quel modèle de citoyenneté ? Pourquoi et comment ?**

Ce mémoire tentera de ressortir des représentations, des conceptions et des idéologies sous-jacentes qui prévalent en matière d'éducation morale dans les établissements primaires catholiques de la FWB, qui accueillent les enfants de 5 à 12 ans et de diverses sensibilités, au travers d'une analyse de contenu des documents émis par le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC) et des Projets d'établissements primaires catholiques. Il s'articulera sur quatre parties.

La première partie sera consacrée à la contextualisation de l'enseignement catholique dans l'histoire belge. En effet, peut-on comprendre le présent et envisager l'avenir si on ne connaît pas le passé ? Cette partie nous permettra de situer notre propos par rapport aux moments forts, aux idéologies et aux acteurs les plus importants qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement catholique et qui l'ont fait ce qu'il est aujourd'hui. Nous essayerons de retrouver au fil des années la part qui fut réservée au niveau des programmes scolaires à l'éducation morale et civique. Cette partie s'inspirera largement de l'ouvrage collectif de Maeyer & Wynants (2016), de l'œuvre de Grooters (1998), d'une étude menée en 2014 par la Ligue de l'Enseignement et de l'Education et des documents produits par le SeGEC depuis sa création voilà plus de 50 ans.

Dans la deuxième partie, nous tâcherons de circonscrire les concepts de valeurs morales, de compétences (Leleux, 2014 ; Perrenoud, 2000), d'éducation à la citoyenneté (Audigier, 2008, 2009 ; Galichet, 1998, 2002, 2005) de minimalisme (Ogien, 2007, 2008, 2014) et de transversalité (Kim, 2021). Nous pourrons montrer à travers une revue de la littérature

scientifique comment les philosophes de l'éducation se sont positionnés au sujet de l'éducation morale et citoyenne et ressortirons les grandes tendances d'approches qui émergent des recherches récentes sur les sujets.

Nous procéderons, dans la troisième partie, à l'opérationnalisation de notre démarche. Il s'agira de décliner toute la démarche suivie pour analyser les documents cibles. Plus concrètement, cette partie aura pour objet de délimiter le champ de recherche, de décrire notre corpus, nos objectifs et nos questions de recherche. Nous passerons à la justification de notre méthodologie d'analyse et décrirons de façon suivie nos grilles d'analyse en commençant par le schéma des fonctions de communication (Jakobson, 1960) pour terminer avec la grille thématique en passant par le modèle actanciel (Greimas, 1966).

La dernière partie proposera une discussion et une interprétation des résultats à la lumière de la théorie et sera suivie d'une conclusion qui donnera en peu de mots les éléments essentiels du mémoire, en soulignera les limites et dressera les perspectives de cette recherche.

1. Contextualisation : l'enseignement catholique belge d'hier à aujourd'hui

Parler de l'enseignement catholique belge, sans retracer ses débuts, ses trajectoires et son actualité, c'est omettre son essence même. En effet pour comprendre ce qu'il est devenu aujourd'hui et suivre l'évolution de l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté en son sein, nous avons trouvé nécessaire de présenter le contexte dans lequel s'inscrit ce mémoire. Il s'agira concrètement de suivre l'évolution de cet enseignement à travers le temps, de pointer les moments forts, de mettre en évidence les acteurs clés et les organisations à travers leurs engagement et contributions respectifs.

Pour retracer l'histoire de l'enseignement catholique - inséparable par ailleurs d'avec l'histoire de l'enseignement belge tout court - nous avons été puiser en grande partie dans l'œuvre de Grooters (1998), dans les Dossiers du CRISP n°59 de 2003, dans une étude menée en 2014 par la Ligue de l'Enseignement et de l'Education et en particulier dans l'ouvrage collectif de Maeyer & Wynants (2016) et dans les documents produits sous les auspices du SeGEC depuis sa création voilà plus de 50 ans. Il s'agira, d'abord, de suivre sur la ligne du temps les moments, les faits et les acteurs clés qui ont fait que cet enseignement est ce qu'il est actuellement. L'histoire, les missions et la structure du SeGEC viendront, ensuite, montrer comment cet enseignement s'est organisé et réorganisé pour à la fois unir les forces éparpillées des établissements d'enseignement se réclamant de sa philosophie et distiller sa vision spécifique. C'est, enfin, les caractéristiques propres à cet enseignement qui seront relevés pour planter le décor, objet de notre étude.

1.1. Du monopole religieux à l'entrée en jeu de l'Etat

L'histoire de l'enseignement catholique en Belgique est étroitement liée à la construction de la société belge caractérisée par les mutations politico-sociales et économiques telles que la laïcisation, la centralisation et l'industrialisation. Selon Jacqueline Béchers (2008) citant Lipset et Rokkan (1967), ces mutations ont entraîné trois clivages : la tension Eglise-Etat, d'ordre idéologique, la tension centre-périphérie dans un Etat marqué dès sa naissance par la dualité des cultures et des langues et la tension possédants-travailleurs, de nature socio-économique. La tension Eglise-Etat manifeste, une fois encore, le rôle prépondérant que s'est adjugé l'Eglise catholique dans le domaine de l'enseignement depuis bien avant l'existence de la Belgique en tant qu'Etat indépendant.

Au Moyen Âge, il existe déjà deux sortes d'écoles : une Petite école où le chant, les prières, les rudiments d'écriture, de lecture et de calcul sont enseignés dans la langue du peuple et une Grande école où le curé du village, le bedeau ou un lettré assurent l'enseignement en latin. Dans les deux écoles, une part belle est consacrée à la discipline et à la religion. C'est au niveau du contenu, de la façon d'enseigner et des moyens comme outils – grâce surtout à l'avènement de l'imprimerie – que des changements vont s'opérer pendant la Renaissance. L'école vise toujours à former des scribes, tant les besoins en ce sens se sont bien fait sentir surtout au niveau des villes¹ à telle enseigne que les écoles collégiales, cathédrales et monastiques s'y attèlent. Pendant tout le Moyen âge et tout au long de la Renaissance jusqu'au XVIII^{ème} siècle, l'Eglise catholique exerce le monopole de l'enseignement aussi bien dans les campagnes que dans les villes. Elle assure l'alphabetisation pour les besoins du catéchisme.

Dès le XVII^e siècle, est créée dans chaque paroisse une petite école où sont instruits les enfants jusqu'à l'âge de 14 ans. Les maîtres d'école, quelles que soient leurs compétences, sont engagés par les autorités ecclésiastiques en tenant compte principalement de leurs convictions religieuses. Durant ce siècle, les congrégations religieuses d'enseignants opèrent un travail de structuration de l'enseignement : les élèves de plus en plus nombreux sont classés selon leur âge et les classes très peuplées. L'éducation est très stricte et les maîtres d'école recourent aux châtiments corporels pour sanctionner les "mauvais élèves". Durant ce siècle, l'Église perd peu à peu son monopole en matière d'enseignement et l'État entre petit à petit dans ce domaine.

1.2. Des tensions entre mouvance catholique et mouvance laïque au Pacte scolaire

Dans son article 17 alinéa 1, la Constitution belge du 7 février 1831 consacre la liberté d'enseignement : « L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ». L'alinéa 2 du même article dit : « l'instruction publique donnée aux frais de l'Etat est également réglée par la loi ». Selon Wynants & Byls (2016)², l'ordre de priorité à accorder à ces deux alinéas fait l'objet de controverses entre les catholiques et les libéraux. Pour les premiers, l'initiative doit primer en matière d'offre scolaire. L'État se bornerait à jouer un rôle supplétif. Les baptisés constituant la grande majorité de la population, cette initiative serait principalement

¹ <https://ligue-enseignement.be/assets/ETUDE2014.pdf>

² Le cadre législatif et institutionnel par Paul Wynants & Henk Byls avec la collaboration d'Arthe Van Laer.

catholique. Pour les libéraux, l'État se doit d'assurer une formation intellectuelle au plus grand nombre possible des citoyens et de développer son réseau d'enseignement avec les communes et les provinces. Selon les catholiques, l'école publique devrait être régie par les normes du culte dominant et soumise à l'influence du clergé. Pour les libéraux, en revanche, elle devrait être accessible aux jeunes de toutes opinions, en pratiquant une stricte neutralité religieuse et philosophique.

Malgré ces désaccords, la première loi organique de l'instruction primaire est votée le 23 septembre 1842. Les libéraux se félicitent de ce que la commune est reconnue comme un des pouvoirs organisateurs de l'enseignement élémentaire, les catholiques, eux, se réjouissent, entre autres, de ce que l'instruction religieuse est obligatoire et donnée sous le contrôle exclusif de l'autorité ecclésiastique ou de ses délégués. Les auteurs ajoutent que, dans la pratique, la loi du 23 septembre est infléchie, qu'elle tend à devenir « confessionnelle et cléricale » dans la mesure où « elle approprie son enseignement aux croyances de la seule religion catholique » et où cette imprégnation de catholicisme confère au clergé « une influence directe, constante et privilégiée » dans tout l'enseignement primaire. En tout cas, l'enseignement de la religion catholique, de la morale et des autres branches est placé sous la direction exclusive du clergé (De Maeyer & Wynants, 2016). Grooters (1998), elle, affirme qu'après 1850 certains acteurs—d'abord, les libéraux progressistes (les radicaux) et, ultérieurement, les socialistes et les démocrates-chrétiens—revendiquent l'instruction primaire pour tous comme moyen d'émancipation sociale, donnant accès à la citoyenneté.

En réaction à la loi du 23 septembre 1842, la Ligue de l'Enseignement est créée le 26 décembre 1864 : elle entreprend de propager l'instruction en Belgique, de la perfectionner et de laïciser l'école en menant des combats pour l'obligation scolaire, pour le développement d'un enseignement public neutre, pour l'éducation des filles, pour l'amélioration de la condition sociale des enseignants, pour l'amélioration des méthodes pédagogiques.

A partir de mai 1872, le conflit opposant enseignement catholique et enseignement laïque s'intensifie. Beaucoup de voix influentes voient dans l'Eglise un obstacle, voire un ennemi, surtout en ce qui concerne l'organisation scolaire et le contenu de l'enseignement catholique dispensé dans ces écoles. A ce sujet, Auguste Couvreur dira le 1^{er} juin 1872 :

« Nous n'avons qu'une seule arme, mais elle est magique ; elle doit nous assurer la victoire. Cette arme, c'est l'éducation, c'est l'instruction, c'est la science. Ici, toutefois, se présente (...), un premier obstacle : la législation. La législation qui a livré nos écoles à un clergé ennemi de la liberté, ennemi des lumières ».

La Loi Van Humbeek du 1^{er} juillet 1879 proclame la laïcité et la neutralité de l'enseignement public. Cette loi est considérée par les catholiques comme une « loi de malheur ». La religion ne fait plus partie du programme, mais un local est mis à disposition des ministres du culte pour y donner un enseignement religieux aux enfants dont les parents le souhaitent. Elle sécularise les écoles normales de l'Etat et réalise la plupart des idéaux de la Ligue de l'Enseignement. Elle fut violemment combattue par les milieux catholiques. C'est la première guerre scolaire qui dura de 1879 à 1884 (Dossiers du CRISP n°59 de 2003).

Les évêques belges réagissent énergiquement et font lire le jour de Noël dans toutes les églises du royaume leur lettre pastorale contenant leur réquisitoire contre la politique menée jadis par les libéraux et contre les projets qui leur sont prêtés pour l'avenir. Cette lettre interdit aux fidèles de placer leurs enfants dans une école officielle si un établissement catholique existe dans le voisinage. Les parlementaires catholiques exigent le maintien de l'ancienne loi organique de 1842, les sermons du clergé attaquent la politique gouvernementale, les associations proches de l'Eglise se mobilisent diffusant des pétitions, organisant meetings et manifestations. Pendant cette période, la Belgique a environ 3400 écoles élémentaires catholiques.

Malgré toutes les mesures qui sont prises pour affaiblir l'opposition et l'influence catholiques, la guerre scolaire de 1879-1884 consacre l'existence d'un réseau d'enseignement catholique, porteur d'une identité idéologique et placé sous l'autorité des évêques et sous le contrôle du clergé. Parmi les acteurs principaux, Charles Woeste est le défenseur le plus farouche de la position catholique et l'orateur le plus éloquent et le plus redouté. Il sera avec Franz Schollaert à l'origine de la loi organique de l'enseignement primaire de 1895 qui remet l'enseignement de la religion à l'honneur, rétablit l'inspection diocésaine et améliore la situation financière de l'enseignement libre. Cette loi reflète sa vision du monde conservatrice, lui qui considère que l'enseignement remplit avant tout une fonction morale, avec l'Eglise comme fondement.

La loi du 31 décembre 1889 interdit le travail des enfants de moins de 12 ans et limite la durée du travail des jeunes de 12 à 16 ans (21 ans pour les filles) à 12 heures par jour. Plusieurs lois viendront compléter cette dernière jusqu'au début de la Première Guerre mondiale. Le vote de la loi du 19 mai 1914 résulte, d'après Jan De Maeyer et Paul Wynants (2016), d'un compromis interne des catholiques. Elle introduit quatre innovations dans le système éducatif belge : l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de quatorze ans, la mise en place d'un quatrième degré au primaire à tendance professionnalisante, la gratuité de l'instruction obligatoire pour tous les élèves et l'augmentation du barème des traitements versés aux instituteurs et institutrices. L'interdiction totale du travail des enfants de moins de 14 ans sera validée par la loi du 26 mai 1914 afin d'accompagner la loi sur l'obligation scolaire.

1.3. Principaux évènements de l'entre-deux guerres en matière de politique éducative

Sans mésestimer les évolutions ni trop nous attarder sur les décisions et les lois relatives à l'enseignement qui marquent l'entre-deux guerres, nous estimons important de souligner au moins quatre faits :

- La loi du 18 octobre 1921 définit les mesures contraignantes pour combattre efficacement l'absentéisme dans l'enseignement obligatoire, pour renforcer les contrôles et pour limiter les dérogations.
- La loi du 25 mars 1931 relative à l'instruction obligatoire des élèves dits « anormaux » si un établissement scolaire approprié leur est rendu accessible.
- La loi du 14 juillet 1932 consacrant le principe de territorialité sur l'emploi des langues dans l'enseignement primaire et moyen : le néerlandais devenant la seule langue véhiculaire dans les écoles officielles et subsidiées de Flandre, le français en Wallonie, l'allemand dans les communes germanophones, alors qu'à Bruxelles et dans les communes bilingues de la frontière linguistique, la liberté de choix de langue reste maintenue et est soumise à la décision du père de famille.
- La loi du 16 juillet 1932 relative à l'enseignement maternel donne aux communes une latitude plus grande que dans l'enseignement primaire, celle de créer ou d'adopter une ou plusieurs écoles maternelles, de les maintenir ou de les supprimer à condition que les chefs de famille comptent ensemble trente enfants.

Les première et seconde guerres mondiales posent des problèmes pratiques et matériels à l'enseignement catholique. Sous les feux des bombardements et des régimes d'occupation,

certaines écoles ferment, d'autres connaissent une pénurie de nourriture et /ou de charbon. La vie scolaire est perturbée. Et même si les Allemands font tout pour influencer et contrôler à la fois le contenu et le développement du système d'enseignement belge, l'activité pédagogique ne se modifie pas fondamentalement. Les directions des écoles catholiques et surtout des prêtres enseignants qui ne souhaitent pas voir disparaître la spécificité de l'enseignement confessionnel opposent une résistance farouche aux occupants.

Les deux conflits ont toutefois contribué à des réflexions et à des réformes, notamment en s'interrogeant sur la façon dont l'enseignement a pu contribuer au conflit mondial et en voyant dans l'enseignement et dans la jeunesse une raison d'espérer en un avenir meilleur. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, il y eut un engouement pour **l'éducation au civisme**. Un mouvement international se fixe pour objectif de favoriser l'entente entre les nations et les peuples. Les manuels scolaires sont révisés, les excursions sont organisées dans des régions qui ont connu des fronts, la citoyenneté internationale et l'éducation à la paix sont de plus en plus à l'agenda après 1945. Une voie de l'unification et de la démocratisation de l'enseignement prend de l'ampleur jusqu' autour des années 1950.

1.4. De la seconde guerre scolaire et du Pacte scolaire

Ainsi, de 1950 à 1959, nous assistons à une deuxième guerre scolaire en Belgique. Cette fois-ci, les catholiques et les laïcs s'opposent sur les questions relatives aux subventions octroyées à l'enseignement libre et à l'enseignement officiel. Ce conflit fait apparaître le concept de liberté d'enseignement (De Maeyer & Wynants, 2016), à la fois une liberté de l'offre d'enseignement et un « droit des parents au nom de la liberté du père de famille, de pouvoir trouver une école, confessionnelle ou non-confessionnelle, à proximité du domicile familial sans que ce choix ait d'incidence sur le coût de la scolarité de leurs enfants » (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003). Pierre Harmel, devenu ministre de l'instruction publique en 1950, sera le personnage le plus en vue, lui qui fut considéré comme largement favorable à l'enseignement libre et en qui les « gauches » voyaient le bras politique du cardinal Van Roey.

Du côté catholique, aux dires de Wynants (2016), le Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC) est mis sur pied le 18 février 1957 afin de coordonner le réseau professionnel et d'y faire prévaloir une certaine unité, malgré la diversité des pouvoirs organisateurs. La 'rue Guimard', ainsi qu'on l'appellera, deviendra « une sorte de ministère officieux de l'enseignement catholique ».

A l'issue de cette guerre, le Pacte scolaire fut signé le 20 novembre 1958 entre grands partis nationaux de l'époque (le Parti social-chrétien, le Parti libéral et le Parti socialiste belge) et traduit légalement dans la loi du 29 mai 1959. Cette loi s'applique à l'enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique et artistique. (Alinéas a, b, c et d de cette loi). Le pacte définit la neutralité dans l'enseignement officiel, prône la gratuité de l'enseignement et encadre les cours philosophiques. Il garantit pour l'enseignement catholique une liberté pédagogique en matière de programmes, de méthodes et d'horaires moyennant le respect du socle prévu par la loi. De Maeyer et Wynants (2016, p. 44) disent que, pour la société belge, ce Pacte consacre la polarisation de l'enseignement, sous forme d'une coexistence de réseaux idéologiquement différenciés et concurrents, réseaux auxquels une page sera consacrée dans le chapitre suivant relatif aux concepts "enseignement et offre".

1.5. De la pacification idéologique à la communautarisation de l'enseignement

De 1958 à 1975 la Belgique vit une période de pacification qui fait suite au compromis du Pacte scolaire. La loi du 30 juillet 1963 sur l'emploi des langues dans l'enseignement renforce l'unilinguisme régional. La révision du Pacte scolaire par la loi du 11 juillet 1973 maintient le cloisonnement du champ éducatif, chaque réseau recevant des garanties pour la poursuite de son expansion grâce à un financement accru.

La Constitution est révisée en 1970. Elle consacre l'existence de trois communautés, dotées de compétences décrétales dans le domaine de l'instruction. Cette scission des administrations par régime linguistique débouche sur un dédoublement progressif du ministère de l'éducation nationale. Au début des années 1970, l'idée de l'école pluraliste prônée par le mouvement laïc est en marche et la Ligue s'en empare et concrétise ce projet par la publication d'une Charte en avril 1973 synthétisant les idées maîtresses. La création d'écoles pluralistes sera rendue théoriquement possible par la loi du 14 juillet 1975.

C'est dans ce contexte et à la suite du Deuxième Concile de Vatican que le Conseil Général de l'Enseignement Catholique, érigé en 1972, en organe de concertation entre la Conférence des Evêques, la Confédération nationale des associations de Parents, les Centrales chrétiennes du Personnel et l'Association représentative des Pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique, publie en 1975 le célèbre document « Spécificité de l'Enseignement Catholique » répondant à la question de savoir en quoi

l'enseignement catholique est spécifique, c'est-à-dire différent de tout autre type d'enseignement. Nous reviendrons sur ce document dans les chapitres 2, 3 et 4.

La troisième phase de la réforme de l'Etat belge transfère l'enseignement de l'école maternelle à l'université aux communautés et ce, dès le 1^{er} janvier 1989. Les dispositions du Pacte scolaires sont inscrites dans la Constitution ; l'État Fédéral reste compétent pour la fixation de la période de l'obligation scolaire (début et fin), des conditions minimales pour l'octroi des diplômes et le régime de pension des enseignants, la Cour constitutionnelle, elle, est compétente pour juger de la conformité des décrets communautaires sur l'égalité des citoyens en droit, la protection des minorités idéologiques et philosophiques (De Maeyer & Wynants, 2016).

D'un côté, la Communauté française prend en charge l'enseignement francophone et germanophone. Pour faire face à la coexistence de réseaux avec un certain nombre d'inconvénients en matière d'harmonisation, un grand nombre de pouvoirs organisateurs, une diversité des cursus et des modes d'évaluation, cette communauté crée un conseil d'éducation et de formation et lui donne comme mission de mener des travaux visant l'harmonisation des politiques éducatives.

Pour ce qui est de l'enseignement fondamental et secondaire, le décret-cadre du 24 juillet 1997 organise les structures propres pour atteindre les objectifs qualifiés dans son article de missions prioritaires définies en ces termes :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Il réforme l'organisation des établissements : accentuation du regroupement de ceux-ci en réseaux structurés, reconnaissance des fédérations de pouvoirs organisateurs comme organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs, obligation de chaque école de se doter d'un projet éducatif, d'un projet pédagogique et d'un projet d'établissement. Ce faisant, la communauté renforce son influence en matière de politique scolaire...

Depuis la publication du Décret-Missions de 1997, certaines modalités seront définies notamment au sujet des inscriptions des élèves en première année secondaire et de certaines adaptations par rapport à la religion catholique dans l'enseignement fondamental.

1.6. De la coupole : de la rue Guimard à l'avenue Mounier.

1.6.1. L'histoire du SeGEC : Du SNEC au SeGEC en passant par les fédérations

L'idée de la création d'une structure centralisée pour l'enseignement catholique a germé quand le 2 septembre 1867, le chanoine Bruno Van Hove proposa dans une assemblée générale des Catholiques en Belgique de réunir dans une fédération tous les établissements scolaires moyens. Selon lui, les écoles travaillaient de façon trop éparpillée et une fédération permettrait d'harmoniser les matières communes comme les programmes de cours, les critères d'évaluation des élèves et la gestion administrative des écoles. Plus important, elle apporterait le pouvoir en réunissant les forces pour lutter contre l'influence malsaine de l'Etat.

La politique gouvernementale volontariste dans le domaine de l'enseignement moyen sera mal perçue par les catholiques surtout après la création en 1865 de la Ligue de l'enseignement laïque qui défend un programme ambitieux et moderne, axé sur une meilleure qualité de l'enseignement, la garantie de la liberté de conscience et l'amélioration du statut social des enseignants. L'intervention du chanoine est accueillie avec enthousiasme, mais, pour la plupart des catholiques, la tâche principale de l'enseignement catholique reste de nature morale, matière sur laquelle se focalisent les discussions lors des congrès.

N'en déplaise à ses critiques, le chanoine avait ouvert la voie et, plus encore, anticipé l'avenir surtout sur deux aspects : s'adapter à une société industrielle et complexe et pouvoir comparer les résultats de l'enseignement par des tests standardisés indépendamment du lieu et de l'école. Et comme l'Etat manifeste clairement ses ambitions au niveau de l'enseignement, les évêques, les instituts religieux -chacun de son côté- défendent leur position historique, renforcent la situation antérieure, s'accrochent à leur autonomie dans le domaine de l'enseignement.

Le 18 février 1957, les évêques belges créent le Secrétariat National de l'Enseignement catholique du pays (SNEC/NSKO) et lui assignent deux objectifs : assurer la coordination de l'enseignement catholique belge et garantir son unité. L'enseignement catholique, malgré la conception chrétienne qui lui sert de fil rouge, n'est pas homogène. Il existe beaucoup de directions, un ensemble de pouvoirs organisateurs, composé de comités scolaire, de congrégations des deux sexes et des évêques. Les comités scolaires misent sur l'ancrage dans la communauté alors que les congrégations enseignantes mettent l'accent sur un projet pédagogique propre à un public scolaire spécifique.

Avec la création du SNEC/NSKO qui sera surnommé « rue Guimard », l'enseignement catholique a un seul visage et s'adresse au monde extérieur d'une seule voix. Mais les choses ne sont pas aussi simples : le secrétariat n'arrive pas à jouer le rôle de coordination que lui assignent les évêques, mais ce rôle étant au fil du temps joué de façon effective par les fédérations qui ont un mot à dire au sein du nouveau SNEC/NSKO. Ce dernier est ainsi appelé « Coupole » pour signifier que ce qui existait a été rassemblé et réuni dans une superstructure unique, dont seuls les initiés peuvent comprendre les raisons d'être.

Dès sa création jusque dans les années 1990, la rue Guimard n'a eu de cesse de définir l'identité de l'enseignement catholique, de s'atteler à cette tâche qui se faisait désormais ressentir dans le contexte de la sécularisation, à partir du Pacte scolaire. Au lendemain de la communautarisation de l'enseignement sont créés le 9 décembre 1993 deux organes de coordination constitués en ASBL, le SeGEC, **S**ecrétariat **G**énéral de l'**E**nseignement **C**atholique, ayant les compétences pour les Communautés française et germanophone (en allemand : SKU, Sekretariat des Katholischen Unterrichtswessens) antérieurement dévolues au SNEC et le VSKO, **V**laams **S**ecretariaat van het **K**atholiek **O**nderwijs, compétent pour la Communauté flamande.

Bien avant cette création, les directions d'établissements s'étaient déjà regroupées en fédérations selon les secteurs d'enseignements. On a assisté successivement à la création des fédérations entre 1900 et 1940 comme avec le Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique et la Fédération Nationale de l'Enseignement Moyen Catholique en 1911, la Fédération Nationale de l'Enseignement Technique Catholique en 1919, la Fédération Nationale de l'Enseignement Normal Catholique en 1920 et la Fédération Nationale de l'Enseignement Spécial Catholique en 1931. Plus tard, en 1979, une

Fédération Nationale de l'Enseignement Supérieur Catholique et en 1982 un Service de l'Enseignement de Promotion Sociale Catholique seront mis en place. C'est par la nécessité de collaborer, d'avoir une position commune par rapport aux défis et aux problèmes du moment que l'enseignement catholique a voulu resserrer ses rangs et réunir tous ces secteurs autour d'un projet, d'une mission commune, pour former cette unité dans la pluralité par la coordination de l'ensemble.

Grâce aux personnalités fortes de deux directeurs généraux qu'a connus le SNEC/NSKO de 1957 à 1997, respectivement Jules Daem (1957-1962) et Alfred Daelemans (1962-1997), celui-ci a tenu ses promesses. A leur suite, pendant quinze années, Armand Beauquin et André De Wolf vont assurer la continuité et accompagner la transition du SNEC/NSKO vers le SeGEC et le VSKO et en sont devenus présidents respectifs. Dès 2004, ce sont Etienne Michel (2004-) et Mieke van Hecke (2004-2014), les deux premiers laïcs qui vont leur succéder. C'est le théologien Lieven Boeven qui préside le VSKO depuis 2014.

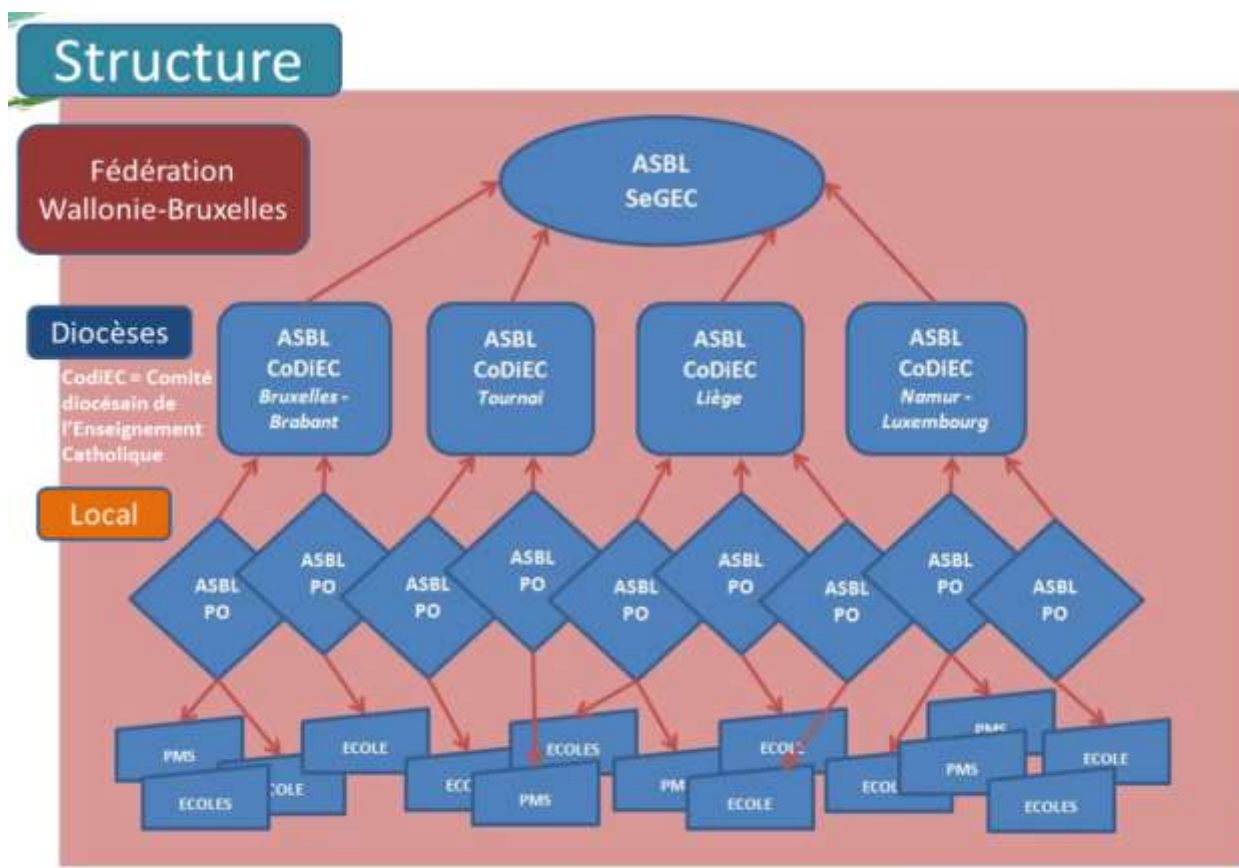
En **1995**, le Conseil Central de l'Enseignement Primaire Catholique est devenu la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC). En 1996, la Fédération de l'Enseignement Spécial Catholique a été intégrée selon les niveaux, respectivement à la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FédEFoC), d'une part, et à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC), d'autre part. C'est en 1999 que le SeGEC a intégré la Fédération des Centres Psycho-Médico-Sociaux libres (FCPL). Enfin, en 2004, le Service de l'Enseignement de Promotion Sociale Catholique devient la Fédération de l'Enseignement de Promotion Sociale Catholique (FEProSoC).

1.6.2. Missions et organes constitutifs

Trois missions sont confiées au SeGEC : l'animation, la promotion du projet spécifique de l'enseignement catholique et la représentation. Il assure ses deux premières missions en coordonnant la réflexion sur le sens du projet éducatif et en accompagnant les Pouvoirs Organisateurs dans la recherche de cohérence entre le projet éducatif de l'enseignement catholique, celui de chaque école et l'action au quotidien. Le SeGEC est le représentant et le porte-parole des 800 Pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre confessionnel. Il les représente lors de négociations avec les gouvernements et les partis politiques ; il participe aux concertations entre le Gouvernement de la Communauté française et tous les organes de représentation et de coordination ; il intervient d'initiative ou à la demande auprès des autorités publiques, des organisations sociales ou instances privées ; il représente ses membres dans le secteur non marchand.

Le SeGEC propose aux responsables des établissements un certain nombre de services en matière de coordination pédagogique, administrative et de planification de l'offre d'enseignement. C'est, par exemple, l'analyse des dispositions légales et réglementaires, des outils permettant leur mise en œuvre, des publications régulières, des sessions d'information et de formation et/ou une aide en matière de gestion financière et des bâtiments.

Sans trop nous attarder sur sa structure organisationnelle, le SeGEC est composé de l'assemblée générale, du Conseil d'administration, du comité des secrétaires généraux, des Fédérations de l'enseignement fondamental, secondaire, supérieur, de promotion sociale et des centres PMS libres. Ci-joint son organigramme³ : Figure (1)



1.7. Spécificité de l'enseignement catholique

De tout temps, en Belgique, l'Église catholique a accordé à la question de la formation de l'enfance une importance prépondérante. Dans leur préoccupation incessante de se créer de nouveaux fidèles, ils ont pleinement saisi la portée de ces mots célèbres : « Donnez-moi l'âme de l'enfant et je veux bouleverser le monde ! Sans cesse, ils se sont forcés de modeler

³ <http://lenseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/structure.pdf>

les enfants à leur image et, à cet égard, l'école, qu'ils disent libre, l'école confessionnelle, leur est apparue comme devant être leur œuvre magistrale. » (*Barnich, Le régime clérical en Belgique, cité par Jan de Maeyer & Paul Wynants dans leur introduction générale à l'ouvrage L'enseignement catholique en Belgique, Des identités en évolution 19^e-21^{ème} siècles*). Si le document publié en 1975 s'intitule à juste titre 'Spécificité de l'enseignement catholique', cet enseignement n'a pas qu'une spécificité mais bien des caractéristiques qui lui sont propres et inhérentes à sa vision, sa pratique, sa culture et son évolution à travers ces deux siècles.

Sans prétendre les décrire de façon exhaustive ni entrer dans les détails, nous reproduisons, « fidèlement », dans cette partie les qualificatifs propres à caractériser de façon sans équivoque l'enseignement catholique, qualificatifs utilisés par De Maeyer & Wynants (2016) sous forme de dichotomie tant le paysage scolaire catholique est complexe, à la fois divers et homogène, local et global, flexible et doté d'une culture organisationnelle vivace, fort de sa dynamique évolutive de la tutelle vers son émancipation au fil du glissement des priorités et des changements de rythme.

1.7.1. Diversité et homogénéité

Divers, le réseau d'enseignement catholique rassemble les différentes tendances tirant leur origine des différents initiateurs ou pouvoirs organisateurs (diocèses, paroisses, instituts religieux, laïcs et organisations sociales), du public cible et du type d'enseignement prodigué. Mais quoiqu'il en soit, l'enseignement catholique a trouvé en Belgique son ancrage naturel non dans l'Etat mais dans la famille et dans la société civile, dont l'Eglise représentait la pierre d'angle « surnaturelle ». L'intervention de l'Etat a été, en Belgique, fortement limitée par une culture politique historiquement marquée par l'idéologie libérale, caractérisée par un fort attachement à la liberté individuelle et à l'autonomie du pouvoir local. Comme il s'est formé de manière organique, l'enseignement catholique belge offre un reflet fidèle d'une société en évolution et de la diversité des communautés qui la composaient. Les développements qu'il a connus, les valeurs et les attentes qu'il a cultivées, ont évidemment trouvé un écho dans la culture organisationnelle, le projet pédagogique et les programmes des établissements catholiques et ce, avec un certain retard mais quelquefois aussi avec une rapidité et une aisance suggérant même une anticipation.

L'élargissement, social par nature, de l'enseignement catholique en Belgique s'est accompagné d'un deuxième processus débouchant sur une plus grande homogénéité, ce processus long et pénible qui a abouti à la création d'une organisation coupole en 1957 sise

à la *rue Guimard* et, après la communautarisation, à l'« *avenue Mounier* » connue sous le nom de SNEC/NSKO (Secrétariat National de l'enseignement catholique), laquelle deviendra plus tard le SeGEC (Secrétariat Général de l'enseignement Catholique).

1.7.2. Local et global

L'enseignement catholique dispose d'un ancrage local fort. Son développement a été porté depuis 1830 par des réseaux et par les comités locaux, liés aux communautés au sein desquelles les laïcs et le clergé se rencontraient et collaboraient. En plus des garanties institutionnelles et financières suffisantes, ces comités locaux ont permis à l'enseignement catholique de répondre adéquatement aux besoins locaux. Enfin, les communautés locales ont appris à s'identifier à l'enseignement auquel elles contribuaient du point de vue organisationnel et financier.

Par ailleurs, l'enseignement catholique s'est révélé, remarquablement universel, dans le passé jusque dans les années 1960, du fait d'une doctrine et d'un style pédagogique assez homogènes appliqués au-delà des frontières des paroisses, des diocèses et des nations jusqu'à déboucher, au XXe siècle sur une pédagogie catholique affirmée sur le plan universel.

1.7.3. Flexibilité et culture organisationnelle vivace

L'enseignement catholique a conquis dans les siècles passés une part de marché importante, dominante même grâce non seulement à son **ancrage** local fort, ce qui lui permettait de prendre le pouls de l'évolution des besoins sociaux en matière de transmission des connaissances et des comportements, mais aussi à sa **souplesse** (flexible)-engagement presque inestimable des institutions religieuses vouées à l'enseignement et à l'apostolat éducatif et, enfin, aux **moyens** propres apportés par des diocèses, les communautés locales et les instituts religieux.

La culture organisationnelle vivace, elle, fut un atout tenace et parfois défavorable au renouveau surtout quand l'attachement à la tradition primait sur le dialogue souhaitable avec la société, la culture et la religion. Cette culture organisationnelle vivace se caractérisait par un sens aigu de l'obéissance à l'autorité et de la hiérarchie, de l'obéissance au supérieur. Parallèlement, cet enseignement nourrissait vis-à-vis des élèves, des enseignants et des parents des attentes et des ambitions élevées, ce qui a conduit à freiner l'intégration des laïcs comme professionnels de l'enseignement et retarder la percée des femmes mariées jusque vers les années 1960. Elle se caractérisait aussi par une grande

sobriété matérielle nourrie d'une grande confiance dans le principe de subsidiarité et d'une méfiance à l'égard de l'Etat et des autorités publiques, compétentes en matière d'enseignement et d'éducation, même si parfois on en faisait abstraction en érigeant des chapelles et des complexes immobiliers de prestige pour exprimer à la fois la force et la modernité du réseau scolaire catholique. Enfin, par cette foi solide dans le bon droit et le succès de l'approche propre au réseau et à ses composantes.

1.7.4. Entre tutelle et émancipation : l'identité chrétienne

Dynamique, la culture religieuse de l'enseignement et de l'éducation en Belgique a évolué de la tutelle à l'émancipation au fil du glissement des priorités et des changements de rythme. Les acteurs de cette quête et de ce vécu identitaire ont varié au cours du temps. Jusqu'au début des années 1960, une identité religieuse très marquée, centrée sur l'identification avec l'Eglise et avec la religion, a déterminé le profil de l'enseignement catholique. Même s'il n'y avait pas d'instance centrale, clergé, membres des instituts religieux et surtout évêques ont formaté, distribué et construit cet espace mental fort, voire dominant. La grande guerre scolaire de 1879-1884 a consolidé la position des évêques comme leaders de résistance et d'arbitres. Leurs mandements, lettre de carême et allocutions ont indiqué la marche à suivre, fixé les lignes en termes de contenu. Les congrès nationaux, diocésains et régionaux ont représenté des grands moments de mise au point et des lieux durables d'harmonisation de la culture scolaire catholique (De Maeyer & Wynants, 2016, p. 17).

Au XIX^{ème} siècle, cet espace mental a acquis une dimension sociale tutélaire. L'enseignement catholique s'est d'abord caractérisé par un conservatisme social allant jusqu'au paternalisme : il devait conforter la société hiérarchique existante et préparer les enfants des deux sexes à assumer plus tard, comme adultes, un rôle au sein de la classe à laquelle ils appartenaient. Ce conservatisme a abouti sur un certain climat de méritocratie où seuls les meilleurs (une petite minorité) se voyaient promus, où le développement des enfants du peuple et du public féminin de toutes catégories sociales n'était finalement pas si important et où l'adoption d'attitudes sociales « correctes », dans la société de classes, était jugée plus importante. Autour des années 1900, ce parti pris est remis en question sous la pression de clercs et de laïcs engagés pour qui l'enseignement pouvait jouer un rôle important dans l'émancipation sociale. Malgré tout, la culture religieuse dominante et fermée aux influences extérieures va persister jusque dans les années 1950-1960. Pendant ce temps, les mutations culturelles profondes remettent en question certaines positions. D'après Herman Lombaerts et Leo Kenis (cité dans De Maeyer et Wynants (2016)

affirment que les évêques s'adressent, dans leur lettre de 1964, à leurs ouailles en formulant une lecture actualisée de ce contexte.

Pour ces évêques, une école catholique se distinguait, en tant que milieu d'éducation et de formation, en offrant aux jeunes la possibilité de se hisser à un mode de vie chrétien, dans une société où croyants et non croyants devaient cohabiter. Et comme nous l'avons souligné plus haut, après le Concile Vatican II (1962-1965) et la concertation entre pouvoirs organisateurs, représentants du personnel enseignant et parents, la mission de l'école catholique évoquée dans leur lettre apostolique de 1964 est cette fois inscrite dans un contexte pluraliste, celle non seulement de viser l'épanouissement intellectuel et culturel de chaque élève, quelles que soient son origine sociale et sa croyance et celle de proposer une formation religieuse.

1.8. Missions de l'école chrétienne

A la suite de la communautarisation de l'enseignement, une remise en question menée au sein des conseils de l'enseignement flamand et francophone a permis de réécrire et de remplacer la lettre épiscopale de 1964 et le document 'Spécificités de l'école catholique' de 1975 par un nouveau document intitulé cette fois-ci 'Mission de l'école chrétienne' publié en 1995. Il sera suivi d'autres révisions successives en 2007, en 2014 et plus récemment en 2021. Comme nous le verrons dans le chapitre consacré à l'analyse interne de ces documents, ces conseils reprennent une bonne partie de la vision de 1974, la remettent à jour en fonction des changements intervenus dans le climat social et éducatif. Ils exhortent toutes les écoles catholiques à engager une réflexion sur la mission éducative et pédagogique de leur institution et à convertir celle-ci en mesures concrètes.

Depuis les années 1980, les PO se sont attelés à traduire les valeurs et les objectifs de leurs communautés scolaires dans les projets d'établissements, dans les projets éducatifs et pédagogiques. Ces projets décrivent l'identité chrétienne, s'ancrent dans les contextes sociaux qui les concernent et rendent compte de la diversité idéologique qui n'a cessé de grandir au sein de la population scolaire ressentie d'ailleurs comme une pluralité religieuse surtout au regard du nombre croissant de musulmans fréquentant les établissements catholiques.

Ils sont très variés et même s'ils suivaient les grandes lignes des conceptions de leur organisme coupole, ils différaient fortement dans leur contenu concret. Les nouveaux

programmes pédagogiques ont opté pour une référence plus affirmée à la foi chrétienne et à la tradition catholique, comme fondement de l'enseignement religieux, mais avec une attention explicite à pluralité idéologique croissante de la société. C'est en dialoguant avec l'autre que le jeune pouvait apprendre à former sa propre identité. Le débat d'idées et le dialogue interreligieux sont ainsi devenus une composante intrinsèque d'un processus d'apprentissage, fournissant aux élèves la capacité réflexive suffisante pour développer leurs propres convictions, en partant de l'offre de sens qu'offre la foi chrétienne. Mais de l'extérieur aussi, la religion, comme branche idéologique, a été remise en question. Le débat a été avant tout porté sur les cours de religion confessionnelle dans l'enseignement officiel.

Dans le monde francophone, elle a abouti à la décision de remplacer, pour l'enseignement officiel, une partie de ces cours par une matière générale, appelée « Philosophie et citoyenneté ». Dans l'enseignement catholique, les compétences de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté seront prises en charge de manière transversale dans les différentes disciplines, suivant l'idée que la citoyenneté est un projet pour l'école dans son ensemble et non une discipline spécifique.

Dans le contexte flamand, on a plaidé pour l'introduction, comparable, d'un cours général intitulé « Idéologie, éthique, citoyenneté et philosophie » qui serait obligatoire dans tous les réseaux scolaires. La discussion sous-jacente montre que ce thème soulève aussi, implicitement, la question de la raison d'être et de la signification des écoles confessionnelles, notamment catholiques. Dans ce contexte, l'enseignement catholique belge relève manifestement le défi, en affirmant la valeur intrinsèque de l'école catholique.

Conclusion

En retraçant l'histoire de l'enseignement belge, notre intention n'était pas de rentrer dans les détails. A travers son évolution, l'enseignement belge est parcouru par les réformes, les lois et les idées qui modifient son paysage, par des oppositions entre catholiques et laïcs et surtout par le rôle manifeste de l'Eglise Catholique. Nous avons pu mettre en exergue les moments et les événements les plus marquants de cette histoire, les acteurs et les organisations qui ont contribué de façon indélébile à asseoir les fondements de sa vision et les tribulations qu'a connus l'histoire belge.

Aujourd'hui plus que dans le passé, l'enseignement belge est complexe par ses réseaux qui trouvent leurs racines dans l'histoire et la politique belge. C'est un enjeu socio-politique crucial : il véhicule les valeurs de la société et forme les futurs citoyens. Deux communautés linguistiques ont chacune leur propre réseau scolaire mais à l'intérieur de ces deux grandes communautés, il existe encore toute une série de subdivisions : d'un côté, l'enseignement officiel (dont le pouvoir coordinateur est directement la communauté française, mais aussi les communes et les provinces) et, de l'autre, l'enseignement libre confessionnel (dont le principal pouvoir coordinateur est le SeGEC mais pas seulement) et non confessionnel (dont le Felsi). C'est l'enseignement libre confessionnel qui attire notre attention, autrement dit le catholique.

À travers l'histoire, cet enseignement s'est adapté aux changements sociaux et culturels majeurs, comme la démocratisation de la société, la montée des sciences positives, l'émancipation de la femme, la sécularisation croissante des dernières décennies (De Maeyer & Wynants, 2016). Il a fait face aux doutes, aux soupçons de rupture, à l'incrédulité, au malaise intellectuel, aux frustrations, à la fragilité, à l'érosion d'identité professionnelle et à une certaine exaspération. Et malgré ces tensions, les influences diverses et les attaques larguées par ses détracteurs, cet enseignement avec ses propres caractéristiques continue à scolariser une majorité des élèves.

Comme nous le verrons par la suite dans les analyses externes et internes des documents produits par l'instance supérieure de l'enseignement catholique –appelée ici « coupole » – en l'occurrence le SeGEC, ces documents au nom évocateur 'Mission' dressent les contours de cet enseignement, adressent les injonctions les plus pertinentes aux PO, leur laissent une certaine marge de manœuvre s'agissant de la traduction, de l'actualisation et de l'adaptation de ces injonctions aux besoins éducatifs propres à leurs populations respectives.

Il est alors intéressant d'analyser non seulement le contenu de ces documents, pour ressortir les constances, les évolutions et les adaptations significatives, mais encore et surtout de voir comment tout cela est traduit dans les projets d'établissement par les PO pour être adressé aux parents sous forme d'offre d'éducation, proposée aux enseignants pour leur adhésion et finalement transmise aux enfants au travers des matières enseignées à l'école.

Dans le chapitre suivant, nous circonscrivons les différents concepts qui tournent autour des pratiques mises en place par l'enseignement primaire catholique au sein de la FWB pour réaliser une éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté.

2. Partie théorique : concepts

Quand nous disons « éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté dans l'enseignement primaire catholique », nous focalisons notre attention sur la formation morale des enfants âgés de 5 à 12 ans, formation assurée par les acteurs de l'école primaire (comme institution) dans le réseau libre confessionnel catholique. Dit ainsi, d'aucuns se poseraient un certain nombre de questions que suscite cette éducation. Dans son cours de « Philosophie de l'éducation et de la formation », le professeur Pourtois (2019) s'emploie à faire une typologie des questions philosophiques relatives à l'éducation en générale et relève trois registres de questions philosophiques, celles de la raison et du but de l'éducation (enjeux anthropologiques et éthiques), celles du sens des savoirs ou des connaissances et de la manière dont l'éducateur éduque (enjeux épistémologiques) et celles relatives aux formes respectives que peuvent prendre la relation entre éducateur-éduqué et entre les institutions d'éducation. Ce sont ces enjeux autour de l'éducation, autour de l'école comme institution, comme lieu de rencontre, de vie et de socialisation dans une société démocratique, plurielle et, de plus en plus, multiculturelle qui nous intéressent.

Mis à part les positionnements démagogiques, nostalgiques et alarmants sur la crise de l'école (discours ambiants de certains politiques) et sur ce que Prairat (2010) appelle « érosion de l'autorité », positionnements sur lesquels nous n'allons pas nous étendre, nous pensons qu'il est intéressant de discuter de principales approches en vogue en matière d'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté. Au concret, il s'agira de mettre à plat une revue de la littérature scientifique sur les arguments avancés par les uns et les autres dans les débats autour de la valeur morale et de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Nous entendons nous appuyer sur les travaux de recherche dans l'espace francophone pour tenter de répondre à nos interrogations telles que : quelles valeurs morales sont préconisées dans les référentiels, dans les programmes éducatifs ? Ces valeurs sont-elles édictées par modèle de pensée politico-socio-philosophique ? Quelles sont les raisons avancées, les finalités recherchées et les méthodes éducatives déployées pour rendre cette éducation efficace et effective ? Pourquoi le consensus sur la question d'éducation morale et citoyenne tarde à être trouvé ? Quel rapport y a-t-il entre l'éducation aux valeurs morales et éducation à la citoyenneté ? L'éducation à la citoyenneté passe-t-elle par la transmission des valeurs

morales ? (Cette question, nous l'empruntons à Mr Pourtois dans son article inédit ainsi titré) ? Ou vice-versa ? L'école doit-elle ou non transmettre les valeurs morales ? Lesquelles ? Quels renseignements trouvons-nous dans les orientations édictées par le SeGEC et publiées dans les fameuses Missions de l'école chrétienne en 1975, revisitées en 1995 et en 2007, actualisées et adaptées aux contextes respectifs de 2015 et de 2021 ? Comment l'école catholique, ancrée dans un contexte pluraliste, démocratique et dans un multiculturalisme s'y prend-elle pour assurer la transmission des valeurs ou des compétences et dispenser tout simplement l'éducation citoyenne ? De quelle vision d'éducation citoyenne s'inspire l'enseignement catholique ? Respecte-t-elle ou non le principe de l'éthique minimale à laquelle nous oblige la société démocratique actuelle ?

Cette partie se compose de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, il s'agira de situer l'enseignement catholique dans le réseau de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous tenterons dans le deuxième chapitre de tirer profit de la mise à plat de la vaste littérature scientifique sur les concepts de valeur, d'éducation morale, de transmission des valeurs morales ou des compétences en prenant principalement appui sur l'éclairage de Prairat (2019). Dans le troisième, c'est le concept de citoyenneté qui sera abordé. Nous présenterons les principales caractéristiques des modèles de citoyenneté tels que décrits par Galichet (2002). Nous terminerons dans le dernier chapitre avec le minimalisme moral défendu par Ogien (2008). Ces cadres théoriques seront-ils le temps venu-mobilisés dans l'analyse des documents produits par le SeGEC en direction des écoles catholiques et de quelques projets éducatifs mis en place par les PO des établissements catholiques tirés au sort.

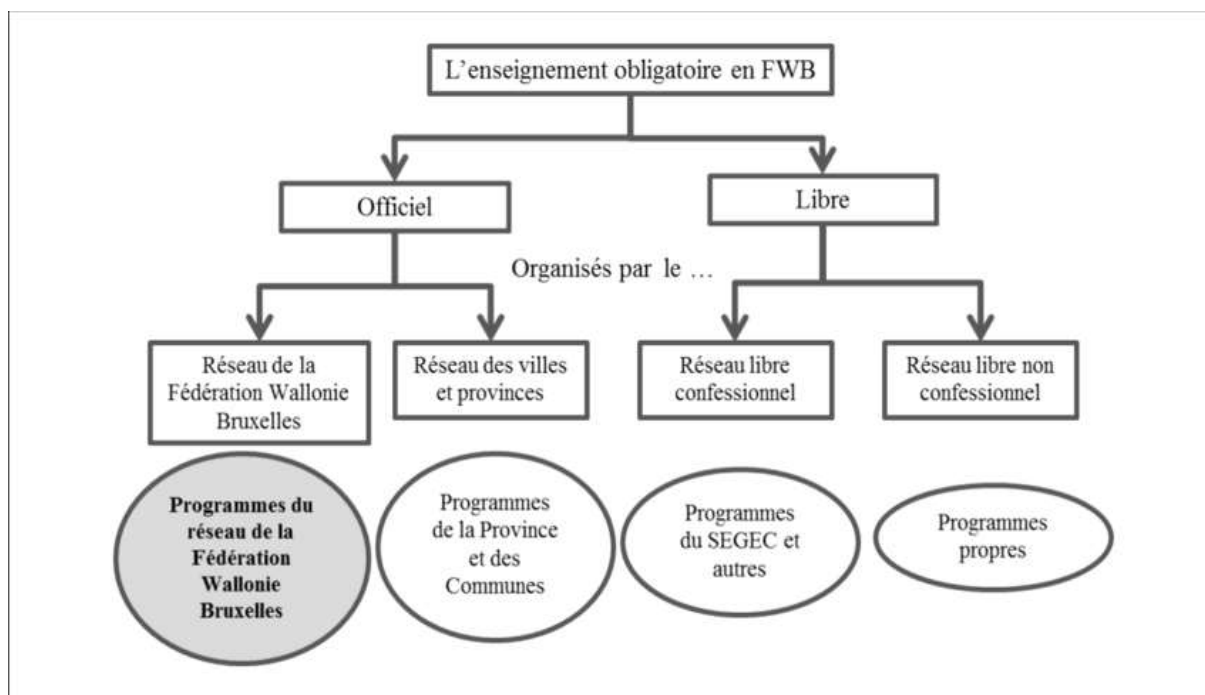
2.1. Enseignement catholique dans le réseau scolaire de la FWB

2.1.1. Situation du réseau scolaire catholique

Notre étude va se limiter à l'enseignement primaire du réseau libre confessionnel, le réseau catholique faisant partie du système scolaire de La Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce système est constitué de deux réseaux: l'enseignement officiel, d'un côté et l'enseignement libre, de l'autre. Le premier appelé aussi enseignement public regroupe les écoles dont le pouvoir organisateur est une autorité publique (la FWB, les communes, les provinces...) et se compose d'un réseau officiel subventionné dont le pouvoir organisateur est une commune ou une province et d'un « réseau » officiel dont le pouvoir organisateur est la Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement. Le second, l'enseignement libre, est constitué d'un réseau libre confessionnel lorsqu'un pouvoir organisateur base son projet

pédagogique sur une religion et le réseau libre non-confessionnel lorsque le pouvoir organisateur base son projet pédagogique sur des notions de pluralisme et de non-confessionnalité.

Le schéma suivant présente de façon simplifiée l'organisation du réseau scolaire de la FWB :



Figure(2) : Soetewey & Duroisin (2012)

Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement-en abrégé « PO » et le pouvoir régulateur se comprennent respectivement comme l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité et comme la FWB Enseignement lorsqu'elle fixe les règles applicables en matière d'enseignement quel que soit le pouvoir organisateur.

En Belgique, l'école est obligatoire pour les enfants de 6 à 18 ans depuis 1983. A la fin de leur cursus scolaire, ces jeunes gens doivent avoir maîtrisé les compétences de base appelées par ailleurs « socles de compétences » et « compétences terminales », ces savoirs requis définis et introduits par le Décret Mission du 24 juillet 1997. Selon Draelants, Dupriez et Maroy (2003), l'école obligatoire vise à unifier la nation en formant les individus alphabétisés, pour en faire des citoyens responsables et des travailleurs efficaces remplissant au moins deux grandes missions complémentaires : instruire et socialiser. Elle les remplit en participant à l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être. Aussi est-il intéressant de comprendre comment l'enseignement catholique pense

l'éducation morale et citoyenne et comment les injonctions émanant du SeGEC sont traduites ou non dans les projets éducatifs selon leurs contextes relatifs.

2.1.2. Pourquoi l'enseignement catholique et école primaire ?

Nous l'avons vu, l'histoire de l'enseignement catholique est fondamentalement liée à l'histoire de la Belgique. L'Eglise catholique a en effet joué un rôle on ne peut plus prépondérant et déterminant dans la création et la gestion des écoles. Les écoles catholiques ont profondément et différemment marqué tous ceux et celles qui les ont fréquentées. Elles étaient nombreuses et accueillait des enfants de tous horizons. Même si ces écoles avaient comme dénominateur commun l'Eglise catholique, il y a lieu de remarquer au sein de cet enseignement que des congrégations et des ordres religieux qui géraient ces écoles suivaient une ligne de conduite, appliquaient des pédagogies bien différentes souvent selon des influences, des doctrines et des recommandations de leurs pères fondateurs. Le message des évangiles, la Bible et la vie des saints et des saintes seront des références privilégiées jusqu'au moment où les autorités publiques vont à prendre à bras le corps les politiques éducatives.

En outre, les écoles catholiques qui étaient habituées depuis toujours à accueillir des enfants catholiques issus des milieux et des horizons variés, en sont venues depuis peu à accepter des enfants aux cultures et obédiences religieuses dans un espace plutôt complexe où les éducateurs doivent à la fois respecter les croyances des enfants qu'ils/elles prennent en charge et l'esprit même de leurs institutions respectives tout en gardant pour eux leur positionnement politique et religieux en vue d'assurer leur mission d'éducation en toute neutralité. Et cette neutralité est qualifiée d'inclusive pour ce qui est de l'enseignement belge, dans la mesure où elle laisse la pluralité des croyances et toutes les confessions s'exprimer aussi longtemps que la neutralité du service est garantie. La neutralité est de mise dans l'enseignement officiel, mais tel n'est pas le cas pour l'enseignement libre confessionnel.

Enfin, nous remarquons que beaucoup de parents ont un certain engouement pour des écoles catholiques. Ils y envoient en masse leurs enfants. Et c'est justement cette situation qui nous amène à nos questions de départ : Qu'est-ce qui pousse un parent non catholique à choisir une école catholique ? Quelles valeurs conseillées, quelles injonctions émanant

des instances supérieures (le SeGEC et les PO) font de cet enseignement ce qu'il est, un enseignement spécifique ?

A la question de savoir pourquoi nous nous intéressons à l'école primaire dans son rôle de d'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté, les réponses peuvent être multiples. Nous nous contenterons d'en apporter au moins trois dont deux ont été longuement discutées par Durkheim dans son ouvrage intitulé à juste titre *l'éducation morale*.

L'auteur évoque en premier lieu le fait que les années de l'école primaire constituent la période favorable pour asseoir les bases nécessaires qui seront affirmées et affinées tout au long de la vie. C'est un moment critique pour la formation du caractère moral, moment situé au carrefour entre la sortie du cercle familial où l'enfant se sera mis à se socialiser grâce à une éducation domestique et la découverte d'une mini-société qu'est l'école dans sa mission éducative avec la plupart du temps un-e éducateur-riche comme référent-e tout au long de l'année . En veillant à considérer les différences d'âge et le contexte en présence, l'éducation morale à ce moment du développement (de 5 à 12 ans) ne sera donc qu'opportune et décisive pour rejoindre voir compléter l'éducation familiale et solidifier les balises du devenir moral de l'enfant.

IL affirme en deuxième lieu qu'avant l'école primaire, c'est trop tôt d'assurer l'éducation morale. « La vie intellectuelle de l'enfant est encore trop rudimentaire et sa vie affective trop pauvre et trop simple », nous dit Durkheim (2012). L'éducation familiale et maternelle (école maternelle) met le curseur sur d'autres priorités. Après l'école primaire, arrive l'adolescence, une période sensible où le jeune se cherche et s'affirme. C'est à ce moment que l'éducation morale commencée de façon préliminaire en famille et délicatement assise au niveau primaire se trouvera affirmée et pénétrée d'intelligence. Pétry (2014) affirme en effet que les racines de la morale sont présentes à la naissance, que l'entourage dans lequel l'enfant grandit joue un rôle essentiel dans le développement de cette morale et que parfois la composante acquise de la morale remporte sur la partie innée.

En dernier lieu, dans le respect de l'obligation scolaire, beaucoup d'enfants sont scolarisés et exposés à la culture scientifique et à la rationalité. Ils arrivent inconsciemment ou non à se poser des questions relatives au bien et au mal et font l'expérience d'une discussion relative à ces questions avec les pairs. L'école primaire a le privilège de toucher ce public

très large et pêcherait par omission en ne leur donnant pas ce qui vaut vraiment la peine d'être appréhendé en vue d'un vivre-ensemble que tout le monde appelle de ses vœux.

2.2. Transmission des valeurs morales et/ ou des compétences

Lorsque l'on évoque aujourd'hui le mot 'valeur', l'on peut facilement s'attendre à ce que le contexte de son utilisation fasse ressortir au moins trois réactions selon l'entendement de notre interlocuteur. Il pourrait soit se référer aux valeurs marchandes ou aux valeurs du travail, soit penser avec une pincée de soupçons et de peur aux valeurs qui constituent le tissu de manipulation, de propagande, de soumission, d'endoctrinement et de dissimulation et soit faire allusion aux valeurs morales autour desquelles les débats se cristallisent et le consensus est loin d'être trouvé tant sur le plan de la définition même des concepts de valeur et de morale, sur la détermination des valeurs à promouvoir ou à transmettre et à partager, sur la question de transmission elle-même. Le chapitre suivant nous permettra de soulever les débats en vogue et les positions des uns et des autres sur ces questions avec leurs arguments à l'appui.

2.2.1. Des valeurs morales

2.2.1.1. Concept de valeur

De son sens étymologique, le mot valeur vient du latin "valor" issu directement du verbe latin "valere" signifiant « être fort, puissant, vigoureux ». Au point de vue diachronique, ce mot a sémantiquement évolué. Il a d'abord été utilisé pour signifier « bravoure, courage physique ». Au XII^e siècle, il désignait les qualités ou le mérite et, au Moyen Âge, la bravoure, la vertu guerrière, militaire ou la combativité. C'est d'ailleurs dans ce sens que Corneille, au XVIII^e siècle, dans le Cid fait dire à Rodrigue que « *Aux âmes bien nées la valeur n'attend le nombre des années* ». Le qualificatif « moral » est venu se greffer sur le mot 'valeur' pour donner « Valeur en morale » désignant une fermeté d'âme qui nous fait agir avec vigueur, et continuer nos entreprises malgré les oppositions et les efforts contraires (Dictionnaire de Trévoux, 1779). Plus tard, ce concept signifiera d'après Choteau (2006) « *toute qualité d'une personne ou d'une idée qui, aux yeux d'un groupe, les rend dignes d'intérêt, d'estime, d'admiration* » et s'appliquera à différents domaines de la vie avec des acceptions spécifiques. Aujourd'hui et d'une manière générale, le concept de valeur est utilisé pour désigner ce qui est bon, beau, vrai et bien dans une société donnée.

Du point de vue philosophique, nous nous contenterons de retenir la définition de Choteau (2006) complétée par Guillot (2008). Le premier définit la valeur morale comme un critère de choix qui guide le jugement moral des individus et des sociétés. Il ajoute que les valeurs morales forment un corps de doctrines qui prennent la forme d'obligations qui s'imposent à la conscience comme idéal⁴. Elles sont créées et transmises à l'individu, par les philosophes (Platon, Socrate, Kant, Voltaire, Montesquieu, Rousseau...), par les idéologies (la démocratie, le marxisme...), par les religions (le bouddhisme, le judaïsme, le christianisme, l'islam) et par les sociétés humaines. Connues comme représentant la bonne ou la juste manière d'agir, les valeurs morales sont des critères permettant de distinguer le bien et le mal, le juste et l'injuste, le correct et l'incorrect. Ancrées dans les mœurs sociales, elles sont apprises dès le jeune âge en famille par les parents, à l'âge scolaire par les enseignants et tout au long de la vie par les autres adultes (Choteau, 2006). Et le second d'ajouter qu'une valeur est un objet de croyance ou d'adhésion subjective. Les valeurs sont culturellement et socialement multiples (Guillot, 2008). De ces définitions on retiendra la valeur comme idéal, comme principe et comme norme sociale, trois éléments qui nous permettent de distinguer trois types de valeurs : la valeur épistémique correspondant à la valeur d'une connaissance, au mérite d'une théorie ou d'une hypothèse (vérité, validité, logique, cohérence, clarté), la valeur esthétique à la qualité artistique (la beauté ou la laideur, la simplicité, l'originalité) et la valeur morale, celle qui nous intéresse ici, qui définit le bien et le mal, ainsi que les moyens d'atteindre le premier et les règles pour éviter le second (Pétry, 2014). Bien que beaucoup d'auteurs ont donné des définitions parfois proches, parfois différentes et souvent nuancées, il est un point sur lequel la plupart s'accordent, celui de la difficulté à pouvoir définir la valeur et à la distinguer de la norme. De la définition même de ce concept naît entre ceux qui identifient norme et valeur et ceux qui les opposent le premier des débats autour des valeurs.

Prairat (2019) classe ces débats en trois catégories. La première catégorie relève de la philosophie morale - la méta-éthique et englobe les débats autour de la définition de la valeur, du fondement des valeurs (entre les subjectivistes et les objectivistes), la querelle entre les tenants de l'approche internaliste et ceux de celle externaliste et les discussions au sujet de l'accès à la valeur. Les débats sur la valeur d'enseignement, les valeurs à promouvoir et les valeurs requises voire l'acte d'enseigner rentrent dans la deuxième catégorie et concernent la philosophie de l'éducation (la morale normative). La troisième

⁴ Valeur : un concept clef dans la réflexion morale (Archive)

catégorie s'intéresse aux deux débats, celui de l'éthique professionnelle et celui de la transmission des valeurs. Nous nous proposons de passer rapidement en revue ces grands débats en nous appuyant principalement sur l'ouvrage *Propos sur l'enseignement* de Prairat publié en 2019. Nous tenterons de reproduire de façon synthétique-non sans nuire à l'esprit de son argumentaire-les débats tels qu'il les a présentés.

2.2.1.2. Définition de la valeur ?

Définir la valeur, tel est le sujet de ce débat qui se focalise, au fond, sur les rapports qu'entretiennent la valeur et la norme. Certains philosophes essaient de définir la valeur en l'identifiant à l'idée de norme et les autres en l'y opposant. Selon Prairat (2015), la manière de procéder consiste à confronter un concept (valeur) à un concept voisin (norme) dont on pressent à la fois la proximité et la distance. Cette proximité distante s'explique par le fait que la valeur serait plus intimement liée au monde des émotions que ne le serait la norme, que la valeur admettrait des degrés (dans le sens où on peut être plus ou moins courageux), ce qui n'est pas le cas avec la norme et qu'elle peut être appliquée dans un domaine beaucoup plus ample que celui de la norme qui ne concernerait que le registre de l'action (Ogien et Tappolet, 2008, p. 28-15 ; Livet, 2006, p. 7-42). Prairat (2015) affirme que ce débat- norme/valeur a été une manière de prolonger un autre débat : celui qui, dans le champ de l'éthique normative, opposait et continue d'opposer les tenants d'une morale téléologique- «morale attractive », selon l'expression chère à Sidgwick, du fait de la polarisation de la valeur - aux tenants d'une morale déontologique, «impérative » qui se réfère à la dimension obligeante du devoir et de la norme. D'un côté, il y aura ceux qui soutiendront la réduction de la valeur à la norme comme Thomas Scanlon (1998), et, de l'autre, ceux qui défendront la réduction de la norme à la valeur tel George Edward Moore dans ses *Principia Ethica* (1903/1908). Prairat (2019) propose de maintenir distincts, sans trop les disjoindre, les deux concepts.

2.2.1.3. Du fondement des valeurs

Face à la question « les valeurs sont-elles objectives ou ne sont-elles que des projections subjectives sur le monde ? » apparaît le grand débat opposant les tenants de subjectivisme et les partisans de l'objectivisme. Pour les premiers, les valeurs sont subjectives alors que les seconds pensent que les valeurs ont une objectivité. Ces positions sont irréconciliables. D'un côté, Platon soutient que les valeurs ont un caractère intrinsèque, elles existent en elles-mêmes dans le monde et l'homme doit les "sentir" (Platon, *Euthyphron*, 10a). De l'autre, l'approche des philosophes comme Spinoza affirme qu'une chose est bonne parce

que nous la désirons, c'est-à-dire que les valeurs sont le résultat et le reflet de nos désirs collectifs. Les existentialistes (Sartre, Camus, Arendt, Marcel, Husserl, Heidegger...) soutiennent cette seconde approche et affirment que les valeurs sont la création des individus qui, grâce à leur engagement personnel, sont capables de critiquer et de transformer les valeurs dominantes du moment.

D'après les penseurs de la psychologie expérimentale, nos décisions s'appuieraient sur des émotions (empathie émotionnelle) et des principes d'équité universels (empathie cognitive) selon les concepts défendus par Jonathan Haidt (2007) dans son étude sur les émotions morales. Et comme les émotions sont personnelles, on peut avancer que dans les valeurs se trouvent combinés le côté relativiste émanant de notre singularité et le côté universaliste de notre humanité. Nous naviguons toujours entre émotion et raisonnement, nous dit Haidt pour qui *« les justifications explicites ne permettraient que de rationaliser « après coup » des décisions qui auraient été prises de façon moins consciente qu'on ne le croit »*.

Cette relativité des valeurs est réelle non seulement entre les différents peuples et sociétés mais aussi à l'intérieur d'une même société. Les valeurs sont relatives comme le sont devenus tout ce qui nous paraissait hier comme vérité évangélique, éternelle et incontestable. Elles appartiennent à toutes et à tous et font partie intégrante de leur quotidienneté au travers de leurs choix personnels. Elles changent au gré des évolutions historiques, des rapports de force ou de coopération entre les gens vivant dans un même espace, des effets produits par les événements instituant sur les éléments institués. Cette conception du relativisme des valeurs n'ôte en rien à certaines valeurs leur caractère universaliste du fait qu'elles sont partagées par toutes et tous. Les valeurs telles que le respect, la liberté, la bienveillance, la paix et beaucoup d'autres sont communes à toutes les sociétés humaines au point que nous pouvons les qualifier d'universaux de valeur en faisant un clin d'œil à l'expression « universaux de langage » empruntée aux linguistes. Nous aboutissons ainsi au débat entre les relativistes et les universalistes sur la question des valeurs. Ce relativisme et cet universalisme des valeurs rendent difficile le travail de mise en place d'une éducation morale. D'essence historique, sociale et culturelle, les valeurs évoluent. Elles sont objet des débats et des controverses qui rendent compte de la subjectivité individuelle, de la multiplication des idées, de la diversité des valorisations et des préférences.

Il va sans dire que les objectivistes et les universalistes soutiennent que les valeurs ont vocation à être partagées voire à être universelles et militent à ce qu'elles soient transmises, contrairement aux relativistes et subjectivistes qui préfèrent qu'on s'abstienne de transmettre des valeurs. De ces débats naît encore un autre, celui qui oppose aujourd'hui les réalistes affirmant que les valeurs sont réelles et les antiréalistes niant leur existence (Mackie, 1977, p. 15 cité par Prairat, 2019). La théorie de la survenance viendra sous forme de juste milieu entre les deux oppositions pour pallier à la fois aux difficultés du subjectivisme et celles du naturalisme (les valeurs sont ont les propriétés naturelles). Elle affirme que la valeur, sans pour autant être assimilable à une propriété naturelle des choses, est objective dans la mesure où elle survient et vient s'ajouter aux propriétés naturelles sans être elle-même une propriété naturelle (Prairat, 2019). McDowell (1985) et David Wiggins (1987), eux, proposeront d'associer la valeur à une qualité seconde. Ces formes de réalisme modéré qui donnent une objectivité à la valeur sans la naturaliser intéressent les philosophes de l'éducation qui veulent tenir à distance le relativisme et le naturalisme de tout procès éducatif (Prairat, 2019 p.305).

S'agissant de la multiplication des valeurs, Alain Renaut (cité par Dortu, 2008) affirme qu'il existe encore des représentations du bien et du juste à partir desquelles se peuvent définir des règles d'existence inspirant les individus dans ce choix des possibles que la vie impose quotidiennement, ces règles sont incontestablement plus différenciées qu'autrefois, selon les tranches d'âge, les milieux ou les secteurs d'activité. Loin qu'il n'y ait plus (...) de valeurs, il y a en réalité (...) des systèmes concurrents de valeurs, voire des systèmes contradictoires » (Renaut, 1998 p.115). Pour sortir de l'impasse d'un monde apparemment anémique, Renaut propose une piste : celle d'une nouvelle forme d'universalité. Celui qui veut cheminer sur cette piste-là doit admettre que les valeurs ne peuvent plus se contenter de la tradition pour se justifier, elles réclament l'argumentation pour donner sens à l'autonomie et pour éviter les effets pervers du relativisme que suscite l'individualisme. Si la démocratie doit légitimer son pouvoir par l'argumentation, il en est de même pour les valeurs qu'elle véhicule. Nous y reviendrons dans la partie réservée aux compétences discursives.

2.2.1.4. L'accès à la valeur

Dans le monde des vivants, règne la lutte de tous contre tous, avec la morale une énergie nous pousse à agir, à respecter autrui, à prendre des initiatives de façon désintéressée et à nous conformer à une loi invisible et étrangère aux considérations de survie. La morale

relève donc d'un domaine spécial. Cela est d'autant plus vrai que les autres espèces animales vouent instinctivement leur temps à leur survie et à la protection de leurs descendants. Mais d'où nous vient cette morale ? Pourquoi sommes-nous devenus moraux ? Comment avons-nous conscience des valeurs ? Comment celles-ci nous sont-elles révélées ? Ce sont là des questions auxquelles tentent de répondre les discussions au sujet de l'accès aux valeurs.

Sur ces questions, les travaux de Christine Tappolet ouvrent des perspectives intéressantes. Tappolet (2000) défend notamment l'idée que les émotions (l'admiration, le dégoût, la surprise, la peur) sont des modes d'accès privilégiés aux valeurs. Les émotions joueraient à l'égard des valeurs le même rôle que les expériences perceptuelles à l'égard des formes et des couleurs (Tappolet, 2000, p. 167). Les émotions et les expériences perceptuelles partagent en effet un grand nombre de traits comme leurs propriétés phénoménales, le fait de ne pas être directement soumises à la volonté, le fait d'être appropriées ou encore celui d'être causées par des réalités environnantes. Ces analogies donnent une grande plausibilité à la thèse selon laquelle les émotions sont des perceptions de valeurs. Or, pour que l'émotion nous ouvre à la valeur, elle ne doit être ni pure sensation, ni une simple représentation. Aussi Christine Tappolet (2000) défend-elle une position médiane entre ceux/celles qui prennent l'émotion pour une simple sensation (les conceptions dites phénoménalistes) et ceux/celles pour qui elle est tout simplement une forme de croyance (les conceptions intellectualistes parfois nommées cognitivo-conatives).

Les émotions ont un contenu, mais ce contenu n'est pas d'ordre conceptuel puisqu'on peut très bien, par exemple, faire l'expérience de la peur tout en ignorant le concept de danger. Si les émotions ont un contenu et si celui-ci n'est pas de nature propositionnelle, alors elles ne sont ni de simples attitudes réactives (sans contenu) ni de simples croyances (toujours identifiées à un contenu propositionnel), mais des perceptions. Les résultats de ces recherches ont le mérite d'amener les philosophes de l'éducation à repenser la place des émotions dans l'éducation aux valeurs morales, de réfléchir sur l'utilisation du cinéma et de la littérature dans les pratiques éducatives. A ce sujet, Prairat (2019) questionne : N'a-t-on pas fait une place trop belle aux lectures rationalistes ? N'a-t-on pas, en formation, accordé trop de place à la justification, au raisonnement et à la délibération ? N'a-t-on pas, en somme, oublié de faire une place à la sensibilité ? Ces travaux nous invitent, plus fondamentalement, à nous déprendre d'un trop grand intellectualisme et, conséquemment, à

ouvrir notre regard à d'autres modalités pédagogiques (Cavell, 2011, Murdoch, 2005, Nussbaum, 2010 cités par Prairat, 2019).

Donc, la morale, cette potentialité spécifiquement humaine comme le langage d'ailleurs, a joué un rôle essentiel dans l'évolution de l'homme en permettant à des individus non apparentés génétiquement de coopérer d'une façon inédite et bien plus importante qu'auparavant, de conquérir des milieux inhospitaliers, de mettre en place des réseaux de solidarité et d'avoir une vie plus riche que celle des autres espèces animales. Qu'en est-elle aujourd'hui ? Nos actions, nos institutions politiques, nos interactions interpersonnelles, nos systèmes de solidarité reposent-ils toujours sur la morale ?

2.2.1.5. Opposition entre internalistes et externalistes

Ce sont en substance des tentatives de réponse aux questions suivantes : comment une personne choisit en son âme et conscience et de manière autonome ou pas le principe qui guidera ses actions (agir par devoir) ? Qui décide de ce qui est bien ou de ce qui est mal ? Quelle autorité peut légitimement s'en charger, quel Dieu ou quelle idéologie nous pousse à agir selon une valeur donnée pour atteindre le bien et éviter le mal ? (Prairat, 2019)

Les réponses à ces questions nourrissent la querelle entre les tenants d'une nécessaire hétéronomie pour fixer des valeurs et les défenseurs de l'autonomie. Ainsi que le dit Guillot (2008), les premiers, qui supposent que, sans une instance extérieure et transcendante, l'homme ne peut se fixer de valeurs stables, sont des externalistes. Dans cette querelle, les débats se nouent autour du lien entre jugement et engagement. Les défenseurs de la vision externaliste défendent la notion de « la faiblesse de la volonté » (voir le bien à faire et ne pas le faire) et nient du coup la force intrinsèquement motivante des jugements moraux qu'ils considèrent comme des représentations inertes qui requièrent un élément externe pour incliner à l'action. Qualifiés d'internalistes, les seconds, eux, soutiennent que l'homme n'obéit pas aux valeurs dictées par une quelconque autorité et conçoivent, aux dires de Prairat (2019), que nos jugements moraux sont intrinsèquement motivants dans le sens où ils nous inclinent à agir conformément à ce qu'ils nous indiquent. Et Nagel d'affirmer qu'« on ne peut pas accepter ou affirmer sincèrement une quelconque proposition éthique sans avoir, à première vue, au moins, une motivation à agir conformément à cette proposition » (Nagel, 1999, p. 363). Mais comment alors expliquer le lien interne qui relie le jugement à l'action ? Plusieurs explications ont été proposées : on

peut opter pour un internalisme conatif hérité de Hume (les jugements moraux expriment des désirs ou des préférences) ou pour un internalisme cognitif d'inspiration platonicienne (les jugements moraux expriment des croyances contraignantes), ou encore pour un internalisme « mixte » de tradition aristotélicienne (les jugements moraux expriment des croyances qui engendrent des désirs) (Ogien, 1999, p. 102).

Si les deux points de vue sont défendables, il semble qu'aujourd'hui le principe d'autonomie ait gagné les mœurs et les mentalités, du moins en apparence. Ce phénomène est le résultat d'un long processus dont l'origine remonte à la période moderne. A partir de là, il n'est plus guère question d'envisager l'homme comme le sujet anonyme d'une force externe qui le guide, il devient individu, conscient d'une vie qui lui appartient et soucieux de définir lui-même les règles de son action (Prairat, 2019).

Nos sociétés démocratiques sont principalement fondées sur des principes d'égalité et de liberté. Plus aucune vérité révélée ne semble guider les choix axiologiques. L'autonomie favorise le pluralisme des convictions aussi bien religieuses que philosophiques. Mais l'autonomie n'a pas que des bons côtés. Elle court le risque de multiplier des particularismes ou d'exacerber l'individualisme du moment où chaque personne dans sa sphère privée se voit autorisée d'estimer la meilleure façon de donner du sens à ses actes. Malgré ces mauvais côtés, l'autonomie est de loin préférable au relativisme.

Les quatre premiers débats nous ont permis d'exposer et de croiser les arguments donnés dans les débats relatifs à définir la valeur, au fondement de la valeur, à l'accès à la valeur et à la fameuse querelle entre les internalistes et les externalistes. Comme l'a bien exposé Prairat (2019), c'est la méta-éthique, branche de la philosophie morale qui s'intéresse à ces questions et n'a pas ambition de dire ce qu'il faut faire. Place dans les paragraphes suivants aux débats qui touchent les questions dites « substantielles » et qui font faire intervenir la philosophie de l'éducation, plus précisément l'éthique normative. Cette fois-ci, sous l'angle et l'éclairage de l'éthique normative, nous allons tenter de synthétiser les trois débats et controverses constituant la deuxième catégorie (**débats traditionnels de la philosophie de l'éducation**), ceux en rapport avec la valeur de l'enseignement, les valeurs à promouvoir et, enfin, avec l'acte d'enseigner et les valeurs requises.

2.2.1.6. La valeur de l'enseignement

Que vaut l'enseignement dispensé ? Tout enseignement, dans une société donnée, obéit à une nécessité anthropologique de perpétuation. Perpétuer la société, perpétuer la communauté dans laquelle les nouveaux venus viendront à leur tour s'inscrire pour y laisser leur marque. En termes arendtiens, l'enseignement est requis par le souci d'assurer « la continuité de la civilisation constituée ». Toutefois, nous dit Prairat, dans les démocraties libérales, où l'individu est reconnu pour lui-même, où il vaut comme sujet singulier, comme fin en soi dirait Kant, la considération anthropologique de perpétuation ne saurait suffire.

À quelle condition l'enseignement a-t-il de la valeur ? La perpétuation de la civilisation est une condition certes nécessaire mais pas suffisante. L'enseignement ne vaut vraiment la peine que si, par-delà la clause de perpétuation, il est capable de proposer au nouveau venu une catégorie d'activités intrinsèquement valables, le conduisant vers un degré supérieur d'accomplissement de lui-même. Si l'école permet à la fois la garantie de continuation de la société et les conditions d'une libre autodétermination, elle remplit le critère qui justifie et confère la valeur à l'enseignement et à l'école (Prairat, 2019). C'est pour cette raison, nous disait Foray dans une conférence en 2014, que la réflexion sur la bonne école entendue comme réflexion sur les contenus d'enseignement précède la réflexion sur les critères de justice car les programmes scolaires, comme l'a bien vu Dewey, « incarnent le résultat cumulatif des efforts, des luttes et des succès de la race humaine génération après génération⁵ ».

2.2.1.7. Les valeurs à promouvoir

Nous n'avons pas l'intention de nous étendre sur les débats qui se cristallisent autour de la transmission des valeurs intellectuelles par l'école républicaine en France voire par les écoles tout court à travers le monde. Cette recherche s'intéresse aux questions que suscitent la transmission des valeurs morales : l'école doit-elle transmettre des valeurs morales ? Est-ce bien sa mission ? Et si oui, lesquelles ? Sur ces questions, existent trois positions (abstentionniste, procédurale et substantielle) dans le champ de la philosophie de

⁵ Philippe Foray (conférence « L'école peut-elle être juste », revue Skholè, 8 novembre 2014)

l'éducation (Pourtois, 2020). Et c'est peu de dire que le consensus entre les trois est loin d'être trouvé.

Est abstentionniste la position du libéralisme radical qui consiste à dire qu'en régime libéral il n'y a ni religion d'État, ni morale d'État. L'État est non seulement tenu à la neutralité religieuse, mais il est également soumis à l'exigence de neutralité axiologique. Dès lors, l'école publique n'a pas à proposer d'éducation morale, elle doit s'abstenir, un point c'est tout.

L'approche procédurale est défendue par les procéduraux proprement dits, par les libéraux soucieux de réduire l'influence de la puissance publique, par les instructionnistes qui souhaitent voir l'école s'en tenir à la seule tâche d'instruction et par les disciples d'Habermas qui défendent que les seules valeurs morales qui puissent être transmises sont celles qui sont impliquées dans l'exercice d'une discussion et qu'un enseignement digne de ce nom prend toujours la forme d'une discussion, d'une authentique discussion dans laquelle l'accord repose sur la libre et commune reconnaissance du meilleur argument. Les valeurs morales devant être transmises sont donc celles impliquées par l'acte d'enseigner si celui-ci reste fidèle à la logique argumentative de la discussion et aux présupposés moraux que celle-ci implique (Prairat, 2019 ; Pourtois, 2020).

L'approche républicaine, quant à elle, elle reconnaît un ensemble de valeurs morales précises à transmettre comme la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le respect, l'esprit de justice...valeurs qualifiées de « substantielles » dans la mesure où elles ont vocation à être partagées. En effet, l'école républicaine a une mission d'éducation morale, car l'idéal républicain ne saurait découler mécaniquement d'un projet d'instruction, aussi complet soit-il. C'est la position qui prévaut en France où les valeurs morales telles que la liberté, la fraternité, l'égalité, la laïcité sont abordées dans les cours de l'EMC, l'Histoire et la Géographie par les éducateurs /éducatrices en observant une neutralité dite exclusive dans la mesure où dans l'espace scolaire aucune religion n'a de place.

Inutile de dire qu'il est difficile - voire impossible - d'inventorier les valeurs à promouvoir car les sociétés occidentales démocratiques et pluralistes sont marquées par ce que l'on appelle à la suite de Rawls « le fait du pluralisme », c'est-à-dire par l'idée que ces sociétés admettent en leur sein plusieurs conceptions de la vie bonne (Prairat, 2019 cité par Pourtois, 2020). Ce pluralisme entraîne divers débats et conceptions au sujet des choix existentiels à

faire et des choix des valeurs à prioriser selon les préférences et les sensibilités de tout un chacun, entre ceux/celles qui prônent que l'école doit se contenter de transmettre une morale du bien et ceux/celles qui veulent qu'elle ne se limite qu'à une morale du juste (morale du vivre-ensemble) avec la transmission des seules valeurs pouvant permettre la coexistence des libertés dans un espace public. Il en découle le débat entre libéraux et républicains en matière des valeurs absolues qu'on aimerait bien promouvoir (Prairat, 2019).

Parlant des enjeux de la mission de transmission de l'école, Guillot (2008) assigne à l'école trois enjeux qu'elle saurait tout autant s'occuper: la vérité, la liberté et l'égalité. La vérité en référence à la raison, au savoir et à l'histoire, à la validité scientifique d'une hypothèse ou des hypothèses. La liberté qui n'est point celle des pulsions ou des désirs, mais une conquête, une libération progressive et permanente des déterminismes d'origine et environnementaux pour atteindre la véritable autonomie. Celle-ci équivaut à une forme supérieure de liberté consistant, selon Montaigne, à penser et à juger par soi-même, en référence à l'humaine condition et, selon Kant, en la capacité de se donner à soi-même sa propre loi, à condition qu'elle soit universalisable sans contradiction (...). Le troisième enjeu de l'école serait la poursuite de l'égalité, notion de droit juridique et politique. Elle y parviendra en étant le rempart contre le fatalisme, l'individualisme, la course effrénée à la main d'œuvre en réponse aux besoins du marché de travail où évaluation et compétitions constituent les règles d'or. Cette mission est au demeurant délicate et difficile au regard des différences découlant des paramètres psycho socio-économiques et des défis précédemment évoqués. Mais l'école peut réduire ou minimiser ces différences en veillant à donner autant qu'elle peut toutes les chances aux jeunes enfants en travaillant l'équité et en promouvant la solidarité.

2.2.1.8. L'acte d'enseigner et les valeurs requises

Ce débat cible les valeurs requises, celles-là qui doivent être convoquées, « valeurs appelées instrumentales »⁶ selon l'expression de Wittgenstein ou « valeurs relatives ». Au sujet de la manière de penser l'acte d'enseigner, deux conceptions se sont opposées. La première est une approche traditionnelle qui met l'accent sur l'autorité, l'effort, le travail et l'esprit de discipline. La seconde conception, appelée nouvelle ou moderne, fait la part belle aux valeurs d'initiative, d'autonomie et de libre engagement. Dans le domaine de la

⁶ Wittgenstein, Conférence sur l'éthique (2008).

philosophie de l'éducation, ces deux approches se matérialisent au travers de deux visions. La première, celle d'une éducation nouvelle dont l'argument majeur de la cohérence qui veut que soient exigées par et dans l'acte d'enseigner les valeurs en harmonie avec les valeurs visées. La fin est en somme déjà inscrite, comme en pointillé, dans les moyens que l'on met en œuvre (Prairat, 2019). La seconde, quant à elle, elle cherche à faire la synthèse en gardant la part de vérité qu'enferme chacune des deux grandes conceptions (traditionnelle et nouvelle) comme les questions de la discipline, de l'autorité, de la sanction propres à la conception traditionnelle, questions considérées par la plupart des partisans de la nouvelle approche comme le point de basculement qui nous ferait échapper à la sphère de l'éducation.

Il convient de remarquer avec Prairat (2019) que le mot Valeur dans la deuxième catégorie de débats n'a pas les mêmes acceptions. Dans « la valeur de l'enseignement », il est mobilisé comme un critère d'évaluation puisqu'elle répond à la question : « Quelle valeur confère de la valeur à l'enseignement ? », dans l'expression « Les valeurs à promouvoir », il s'agit de répondre à la question : « Quelles valeurs doit-on faire advenir ? » La valeur est alors pensée comme un horizon. « L'acte d'enseigner et les valeurs requises » : le mot « la valeur » est appréhendée comme une condition de possibilité. Ceci veut dire, en définitive, que la valeur peut être appréhendée comme un critère, une visée ou un réquisit.

Place dans les paragraphes suivants à la dernière catégorie, celle des débats actuels (sur l'éthique professionnelle et sur la transmission des valeurs) qui, d'après Prairat (2019), en appellent tant à la philosophie morale (la méta-éthique) qu'à la philosophie de l'éducation (l'éthique normative) et accaparent aujourd'hui l'attention et l'énergie des philosophes de de l'éducation.

2.2.1.9. L'éthique professionnelle

Nous touchons ici la grande problématique qui a fait couler ces dernières années beaucoup d'encre et de salives. Que de manifestations, de conférences, de colloques, de conférences et de débats organisés pour débattre de ce sujet ! Que d'ouvrages, d'articles et de travaux académiques écrits et réalisés sur le sujet ! Que soit dit en passant, ces travaux et ces débats concernaient aussi le domaine de l'enseignement mais aussi d'autres domaines ou d'autres métiers.

En ce qui concerne l'éthique des enseignants ou la morale professorale, deux camps s'opposent celui des défenseurs d'une morale perfectionniste inspirée par les travaux de

Williams (1990, 1994) ou par ceux de MacIntyre (1981/2006) et celui des tenants d'une approche néokantienne (morale du devoir) qui sait adoucir l'impérativité du devoir par la prise en compte raisonnée des conséquences.

Prairat (2019) affirme que la norme donne non seulement consistance aux engagements en explicitant le « ce sur quoi » les concernés peuvent tomber d'accord, elle donne aussi la possibilité de consensus dans des univers socioprofessionnels marqués par le pluralisme et la diversité. Selon le même auteur, l'important, dans un groupe marqué par le pluralisme, est de trouver des accords pratiques sans avoir à souscrire à des justifications communes, de trouver un terrain d'entente pour agir de concert et non de rendre les néokantiens des perfectionnistes ou vice versa. L'idée déontologique en offrant la possibilité d'adhésions normatives partagées dans des univers marqués par le pluralisme illustre le caractère stabilisant de ce que Rawls appelle « un consensus par recoupement » (Rawls, 1997, p.427). Autrement dit, le concept de norme engloberait à la fois toutes les normes et toutes les valeurs.

2.2.1.10. La question de la transmission

Comment transmettre des valeurs ? Cette question est à nouveau une préoccupation cruciale pour les raisons que l'on sait. C'est à nos yeux le second débat d'actualité. Ce n'est pas à proprement parler un nouveau débat, Platon dans *Le Ménon* et Aristote dans *Éthique à Nicomaque* s'étaient déjà demandé si l'on pouvait enseigner la vertu. Comprendons bien que lorsque le professeur enseigne la justice à Paul, ce n'est pas seulement pour lui donner quelques lumières sur l'idée de justice, mais c'est pour qu'il devienne juste. Enseigner les valeurs n'est donc pas un enseignement comme les autres, les stratagèmes didactiques les plus sophistiqués ne sauraient suffire, nous dit Prairat (2019).

La complexité de la transmission de la valeur tient en ce qu'elle combine trois caractéristiques si on s'appuie sur les apports de la méta-éthique. La valeur est à la fois cognitive, affective et conative, D'abord, cognitive, la valeur révèle une idée ou, un contenu. Ensuite, affective, elle est ce qui vaut pour moi, ce que je souhaite librement valoriser dans le champ des possibles symboliques. Enfin, grâce à sa dimension conative, elle irrigue nos comportements en nous donnant une raison d'agir.

Du moment où les valeurs ne peuvent qu'être librement choisies et sont donc subjectives vu leur dimension affective, que l'école n'a pas la capacité d'assurer un enseignement des valeurs de façon personnalisée et que le besoin de transmettre les valeurs aux enfants se fait sentir, nous nous butons sur un paradoxe. Pour résoudre ce paradoxe, Prairat (2019) propose de rendre la valeur désirable. D'après cet auteur, il n'y a pas de transmission de valeurs sans exemplarité. Cela étant, les valeurs « passent » aussi par les contenus d'enseignement, elles « passent » enfin et surtout par les situations scolaires, par les formes d'organisation et de régulation institutionnelles, par ce que l'on appelle aujourd'hui la forme scolaire. Transmettre des valeurs, ce n'est donc pas seulement donner à les connaître intellectuellement, c'est aussi et surtout les rendre désirables et, par là même, préférables à d'autres car elles sont, par définition, plurielles. Weber parlait, il y a un siècle déjà (1919), de « guerre des dieux » pour souligner la pluralité conflictuelle des valeurs dans le monde moderne (Weber, 2002).

Encore que le contexte obligeant, il y a une multiplicité et une grande variabilité des jugements moraux selon les cultures, les époques et les individus du fait qu'en entrée les informations pertinentes recueillies vont être interprétées de façon plurielle et conditionner les jugements moraux « en sortie » (output). Même si ce processus n'exclut pas l'existence d'un sens moral universel, il crée souvent des conflits de valeurs qui ne peuvent être gérés ou résolus de manière froide et rationnelle. D'aucuns diront que les valeurs ne s'enseignent pas, elles se vivent et font l'objet d'une appropriation par l'individu. Ceux qui s'engagent à les transmettre créent des situations sur le fond des valeurs cibles et l'ambiance permettant de susciter la réflexion des élèves sur ces situations en vue de mettre en évidence des valeurs adaptées à leur vie, à leur univers et respectueuses de l'essentielle humanité. D'où le nécessaire devoir de vigilance éthique et d'exemplarité dans les comportements quotidiens qui doit rester de mise chez tous les acteurs de la communauté éducative (Dupont, 2008⁷)

Quoi qu'il en soit, Condorcet et ses partisans ont beau soutenir que les valeurs sont d'ordre privé et donc transmissibles dans un cadre familial et s'opposer à la transmission des valeurs par l'école en arguant qu'en les transmettant on endoctrine, O. Reboul (2008), lui, pense que l'on « endoctrine tout autant quand on abandonne ceux que l'on éduque au laisser-faire, à l'illusion du choix, puisqu'en faisant ainsi on laisse aux camarades, aux

⁷ CIFEN • Centre interfacultaire de formation des enseignants • Bulletin n° 25 • Décembre 2008

médias, à la langue courante de s'en charger. En renonçant à initier ceux qu'on éduque à la culture et aux valeurs qu'elle comporte, on ne les laisse pas libres de choisir, on les livre à une sous-culture (...) »

Sur ces questions de partage des valeurs dans nos sociétés pluralistes et celle de la transmission de ces valeurs dans l'éducation à la citoyenneté, Pourtois (2020) apporte deux réponses philosophiques à la première question. D'abord, la réponse du républicanisme classique qui est d'application en France où le pacte républicain, garant de la cohésion nationale, ne peut se comprendre en dehors du partage des valeurs (liberté, fraternité, égalité, laïcité...) et, par voie de conséquence, en dehors de leur transmission en vue de l'intégration des citoyens français sur le plan national, continental et mondial. Ensuite, la seconde solution mentionnée par le même auteur, c'est le libéralisme du modus vivendi dont on peut trouver les influences dans l'enseignement de la FWB. Ce modèle exclut la transmission des valeurs partagées et milite pour un système scolaire admettant en son sein les différentes conceptions de la vie bonne dans le respect de la liberté des parents en matière de choix de l'école pour leurs enfants et des convictions du réseau concerné. Pour pouvoir dépasser les risques encourus par les deux réponses, celui de sacraliser les valeurs en les considérant comme des évidences (approche républicaine) et celui du scepticisme à l'égard de la possibilité de faire partager des valeurs (libéralisme du modus vivendi), Pourtois (2020) propose une approche pragmatiste de l'éducation et des valeurs. Dans cette approche, l'école doit fonctionner comme une communauté de recherche qui stimule l'apprentissage et le développement des individualités et qui forme à la citoyenneté démocratique grâce à la participation à des pratiques coopératives requises par la dynamique des apprentissages et en vue de la résolution des problèmes (Pourtois, 2020).

Après avoir fait le tour d'horizon des débats autour de la valeur tels qu'analysés principalement par Prairat (2019), il nous a semblé important de discuter des caractéristiques communes à toutes les valeurs et de la problématique de la crise des valeurs.

2.2.1.10. Des caractéristiques communes aux valeurs morales

Sans prétendre faire une synthèse exhaustive de toutes les caractéristiques des valeurs morales, limitons-nous sur les caractéristiques principales qui reviennent souvent dans la grande majorité des recherches et des écrits sur la valeur.

Aux trois caractéristiques déjà évoquées-le cognitif, l'affectif et le conatif-, Perron (1987) ajoute la hiérarchisation (les valeurs forment une sorte de système), la stabilité (elles durent dans le temps et à travers des situations), la généralité (elles dépassent un objet précis ou une situation particulière), le caractère explicite-implicite (elles sont parfois reconnues, exprimées ou parfois latentes), le désir ou l'obligation(elles se situent soit dans le prolongement d'un besoin ressenti, soit comme une réponse à une pression extérieure) et la propriété du sujet ou de l'objet (elles sont analysées soit à partir des personnes soit à partir des objets ou des situations). Sur la caractéristique de hiérarchie, beaucoup d'auteurs se rejoignent en affirmant que certaines valeurs sont considérées comme supérieures et d'autres inférieures, mais que ce n'est pas pour cela que les secondes sont moins importantes que les premières, mais en cas de conflit, certaines prévalent sur d'autres. Claudine Leleux (2014), par exemple, affirme que seul le contexte peut justifier les contenus de valeurs et leurs préférences selon des points de vue intra et extra muros.

D'autres caractéristiques sont évoquées comme la polarité, le dynamisme et l'intégrité. La polarité s'explique du fait que les valeurs se présentent dans un sens positif même si elles peuvent conduire à des contre-sens. Par leur dynamisme, les valeurs se transforment au fil du temps, donnant sens à la vie humaine et à la société. Enfin, chaque valeur est une abstraction intégrale en soi.

2.2.1.12. Valeurs en crise

Aujourd'hui, comme par le passé, la crise des valeurs morales des contemporains n'a cessé d'alimenter des conflits en opposant des générations différentes. Conflit de générations ou pas, des débats à ce sujet restent vivaces à travers le temps. Déjà, pendant l'Antiquité, forts de ses observations des comportements des jeunes, Socrate et Platon firent remarquer que les jeunes n'avaient pas ou peu de morale, qu'ils méprisaient les lois, qu'ils ne reconnaissaient pas l'autorité et ne respectaient rien ni personne. D'après ces philosophes, les jeunes de leur époque agissaient comme des tyrans.

Aujourd'hui, certains auteurs avancent que la crise des valeurs se manifeste sous l'aspect d'une perte des valeurs humaines. Ils trouvent les signes de cette crise dans les manifestations de l'égoïsme, de l'individualisme, de la haine, de la cruauté, de la violence, du non-respect des personnes les plus vulnérables, de la criminalité, de la prostitution, de la mise à mal de l'autorité, de la perte de confiance en ces systèmes qui ont longtemps

structuré l'organisation de nos sociétés. Lheureux (2012) cite Prairat (2010) et dit que "nous assistons, dans cette période postmoderne, à une érosion de l'autorité éducative sous peine de rompre le lien entre autorité des éducateurs et éducation morale". Il s'emploie à décrire les indices de cette érosion, tels que l'invasion d'une société de consommation et de l'idéologie du profit qui entraîne indirectement des formes nombreuses et diverses de délinquance (fraudes, endettements, détournements de fonds, délinquance civile...), l'évolution rapide des techniques qui brouillent le jugement, la violence dans les médias, les rues, l'école, la société, le retour de l'intolérance et du fanatisme religieux, la circulation des drogues avec des conséquences physiques et morales sur les jeunes.

2.2.2. Des compétences discursives

2.2.2.1. Notion de compétence

D'après Tardif & coll., cités dans Paquay (2008-2009), la compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la combinaison et la mobilisation efficace d'un ensemble de ressources internes d'un individu et des ressources externes pour faire face efficacement à une famille de situations-problèmes. La compétence fait référence à des capacités, à des habiletés, à des attitudes, à des aptitudes de nature à permettre à celui qui en dispose de réaliser les tâches, de résoudre des situations-problèmes et d'aboutir à un résultat fonctionnel porteur de sens dans l'ensemble des pratiques d'une communauté humaine (Rey & Kahn, 2001 p 43). Le Boterf (1994) définit la compétence comme la capacité acquise de mobiliser un certain nombre de ressources cognitives pour faire face adéquatement à une famille de situations. Nous pouvons ressortir de ce concept l'idée de s'appuyer sur les acquis de connaissances pour généraliser et résoudre des situations-problèmes, l'idée de faire des liens avec les matières vues et de tirer avantage de leur éclairage dans la vie de tous les jours. Meirieu, Delay, Durant et Mariani (1996), Develay (1996) et Perrenoud (2000) insistent sur la nécessité du transfert des connaissances et de la mobilisation des ressources cognitives dans le quotidien pour faire valoir nos droits et libertés. Cependant, selon Tardif (1999), une partie des élèves qui apprennent ne parviennent pas à mobiliser leurs savoirs dans les nouveaux contextes. Ils disposent en quelque sorte des capitaux "dormants" qu'ils ne parviennent pas à réinvestir. C'est pour cela qu'il faut donner à la compétence (savoir faire des liens) la part qui lui revient, surtout en matière de discussion et d'argumentation avec des conditions nécessaires égales pour tous les interlocuteurs en présence.

La question de compétence dans le cadre de l'école est doublement intéressante. Elle nous permet non seulement de nous rendre compte de la mobilisation des acquis d'apprentissage dans notre vie quotidienne, mais aussi et surtout de prendre en compte des dimensions de la scolarisation qui ne renvoient pas à la formation et à l'activité professionnelle, telles que la citoyenneté, la protection de l'environnement, l'aide humanitaire, l'adaptation au changement climatique, la négociation, la coexistence pacifique avec des gens très différents, la coopération dans différents contextes, l'attention portée à sa santé. Travailler le transfert ou développer les compétences accroît le sens des apprentissages notionnels ou méthodologiques du simple fait qu'ils sont reliés à des pratiques, à des décisions à prendre ou à des problèmes à résoudre.

Au travers de cette approche par compétences, Rey (1996) assigne à l'école 8 missions. D'après cet auteur, l'école devrait contribuer à développer (1)⁸ une exigence de sens, (2) un rapport pragmatique et irrévérencieux au savoir comme outil pour agir sur le monde, (3) des intentions transversales, autrement dit la recherche active d'analogies et de transferts, voire un désir de transfert, (4) un esprit de recherche, de définition et de résolution des problèmes qui aille au-delà d'une vague "curiosité", (5) la volonté et la capacité de "coopérer" puisqu'on est plus efficace à plusieurs, (6) une posture métacognitive et méta-communicative, (7) la prise de conscience de l'importance des langages symboliques et des conventions et, enfin, (8) le goût de débattre, d'argumenter, de défendre un point de vue. Dans le contexte d'éducation à la citoyenneté, nous pensons que les missions 4,5,6,7,8 sont essentielles à quiconque voudra assumer sa citoyenneté dans un contexte multiculturel, démocratique et pluraliste. Mais c'est au niveau de la mission 8 qui concerne le goût de débattre, d'argumenter, de défendre un point de vue que tout doit converger pour permettre au citoyen en devenir d'être préparé pour faire face en son âme et conscience aux enjeux qui l'attendent. Ainsi il est raisonnable que chaque personne apprenne à faire ce qu'elle a le droit de faire et parfois l'obligation de faire, de revendiquer le droit de ce qu'elle sait faire (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000).

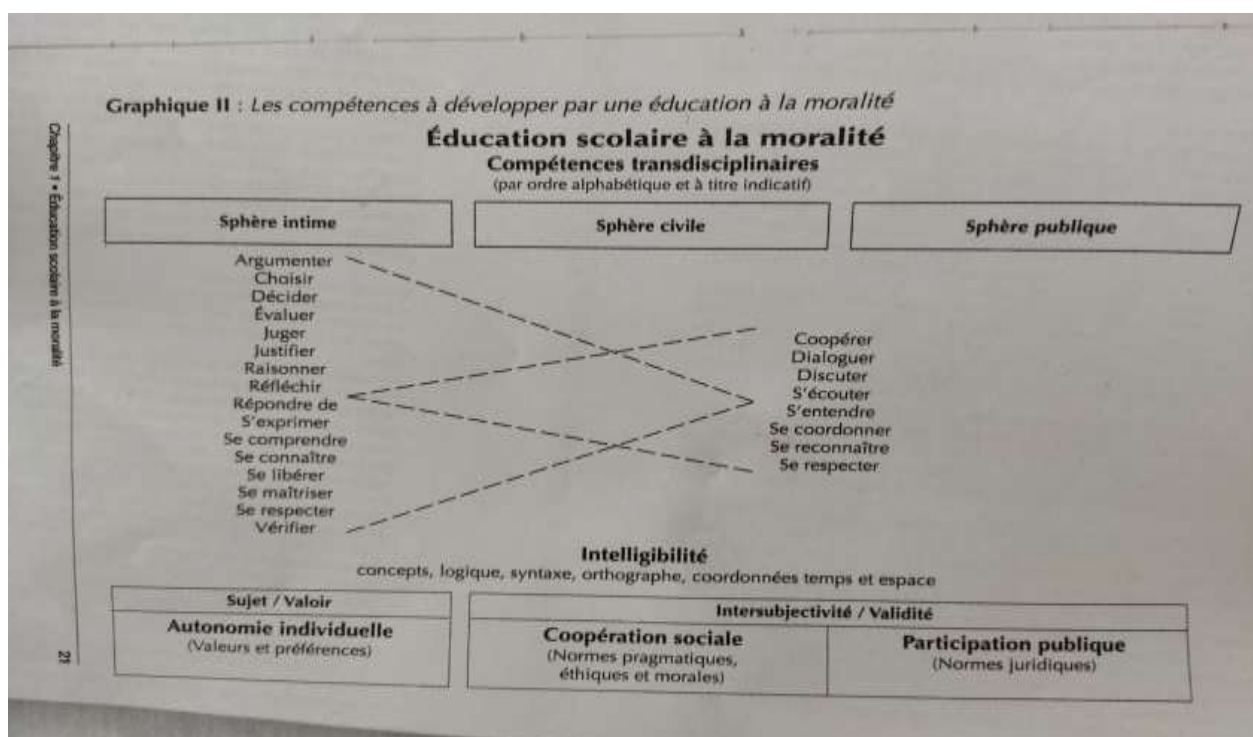
2.2.2.2. Compétence argumentative et conditions de discussion

C'est une approche de citoyenneté reposant sur la théorie délibérative du droit et de la démocratie, conçue à partir de la théorie politique de Habermas (1997). Elle met l'accent dans le contexte libéral et républicain sur les libertés privées et la participation

⁸ C'est nous qui numérotions pour des raisons de facilité rédactionnelle

démocratique. C'est le modèle défendu dans sa thèse par Lefrançois (2006, p314), pour qui, ce qui importe davantage et ce à quoi l'éducation doit s'atteler, c'est la formation de l'esprit critique, à l'argumentation, à l'usage de la logique, à la délibération, à la discussion pour pouvoir assumer son rôle de citoyen, apprendre à distinguer discours scientifique et prise de position idéologique et/ou éthique.

A ce sujet, Leleux (2000) décline l'éducation à la moralité selon un processus évolutif qui va de l'apprentissage de l'autonomie individuelle (autonomie intellectuelle et autonomie morale) à l'apprentissage de la participation publique en passant par l'apprentissage de la coopération sociale comme nous le voyons dans le tableau synthétique ci-après :



Leleux, C. (2014), Education à la citoyenneté, Tome 1 : Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans, De Boeck Education.

Selon la même auteure, l'autonomie intellectuelle se résume en maturité et en conquête des compétences cognitives qu'on doit acquérir au travers d'une formation scolaire, d'un apprentissage de la logique, du raisonnement, de la conceptualisation et du jugement. En ce qui concerne l'autonomie morale, elle la décompose en apprentissage du concept de valeur, de la clarification et de la hiérarchisation des valeurs et l'exercice du jugement évaluatif, en apprentissage du choix moral face à des conflits d'obligation et l'exercice du jugement normatif et, enfin, en apprentissage de l'autonomie normatif.

2.2.2.3. Compétences et missions de l'école selon le Décret « Missions de juillet 1997 »

Le contexte des années 90 explique l'émergence du Décret « Missions de Juillet 1997 », dont l'objectif était triple : renforcer le rôle de l'Etat, viser l'efficacité et la réduction des inégalités. Dans ce Décret, une part belle est consacrée aux socles de compétences. La compétence y est définie comme une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (Communauté française de Belgique, 1997). Dans son premier chapitre, à l'article 5, ce Décret définit tour à tour les concepts de compétence, de socles de compétences, de compétences terminales, de compétences disciplinaires et de compétences transversales (Jacob, 2014). Nous retenons pour les besoins de notre recherche la mise en évidence de trois attentes (autonomie des élèves par appropriation et acquisition des compétences en vue de l'intégration dans la société, citoyenneté responsable et équité pour l'émancipation sociale) du pouvoir politique traduits dans les objectifs assignés à l'école. Il est clair que la transmission des compétences y est explicitement recommandée avec à la clé l'autonomie de l'élève et le recours à tout ce qui est appris dans sa quotidienneté pour faire des choix responsables et lucides.

2.2.2.4. Transmission des compétences

Nous avons vu que la transmission des valeurs pose un certain nombre de défis dans la définition in extenso des valeurs requises, dans la détermination de l'autorité à qui incombe cette charge de les définir, dans la définition des valeurs à transmettre....Et quand bien même nous assistons aujourd'hui à des désaccords diligués contre le rôle monopole de l'école à transmettre les compétences (les partisans du homeschooling, par exemple), nous observons que la majorité des politiques éducatives à l'échelle du monde donnent à l'école la mission de transmettre des compétences, des ressources cognitives nécessaires en vue de l'intégration des nouveaux venus dans la société. Oui, il est toujours d'actualité le débat au sujet de la transmission des valeurs, débat entre ceux qui soutiennent que la famille s'en occupe, puisque cela relève du domaine privé, et ceux qui pensent que l'école pêcherait par une absence fautive à laisser cet espace vide. Autant dire que ces derniers clament et réclament la nécessité d'une éducation morale et citoyenne et rebattent sans se lasser nos oreilles avec le spectre de la peur, de l'endoctrinement, de l'intolérance et des extrémismes. L'on s'étonnera qu'à force d'exhiber ces spectres, on nourrit tous les imaginaires possibles quitte à fermer la porte aux initiatives de nature à permettre de relever ce défi, celui de préparer le vivre-ensemble, "le côte-à-côte en amont et d'éviter ainsi

l'avènement du face-à-face en aval"⁹. Et tout compte fait, il n'y aurait pas de choix à faire entre la transmission des valeurs dites "substantielles" et celle des compétences discursives (du point de vue de la forme et du fond), puisque-on l'a bien compris-la transmission des unes n'exclut absolument pas celle des autres : elles ne sont pas exclusives, elles sont complémentaires, interdépendantes.

2. 3. De l'éducation à la citoyenneté

Dans les lignes qui suivent, nous nous contenterons de brièvement définir les concepts de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté, de nous focaliser sur les modèles de citoyenneté tels que décrits par Galichet (1998; 2002) et de soulever le débat autour de l'éducation à la citoyenneté qui est d'actualité en Belgique, plus précisément dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les acceptions de la citoyenneté dans le débat public peuvent être différentes selon le contexte et les sensibilités. Elle peut signifier « pour les uns, une sorte de morale civique ; pour d'autres, un ensemble de droits dont l'individu bénéficie quels que soient ses mérites personnels ; pour d'autres encore, le ciment de l'identité collective, un jalon essentiel pour la participation de tous ou le triomphe de la modernité politique sur l'Ancien Régime. Pour d'autres, enfin, la citoyenneté est, au contraire, un indispensable contrepoids aux dérives de l'individualisme contemporain » (Pitseys, 2017, p1).

Mais approchée dans sa relation avec la nationalité, la citoyenneté est un statut qui confère à son titulaire un ensemble de droits et d'obligations par ce qu'il est membre d'une communauté politique. D'après Pitseys (2017), la citoyenneté désigne un statut juridique, politique et social. En effet, le citoyen est à la fois celui qui a droit de cité dans la communauté politique dont il fait partie, celui qui dispose de droits civils et politiques, et à qui peuvent également échoir des devoirs, celui qui détient une part de la souveraineté politique et celui qui participe au renforcement du lien social. A cela il faut ajouter la dimension affective qui découle du sentiment d'appartenance à une communauté de destin qui lie présent, passé et avenir. Dans un espace démocratique, la citoyenneté est, selon Alexis Tocqueville, caractérisée par l'« égalité des conditions » que l'on cultive dans toutes les formes de vie sociale (monde du travail, de la vie associative ou des pratiques de politesse...

⁹ Selon l'expression d'Edgar Morin

2.3.1. Le concept de l'éducation à la citoyenneté

Plusieurs conceptions émanant des auteurs et des institutions chargées des politiques éducatives ont été données à l'éducation à la citoyenneté. A tout seul ce concept peut constituer un sujet de thèse. Il nous a semblé important de revenir sur les remarques faites par Audigier dans ses recherches sur le sujet, sur sa définition émanant de FWB et sur les recommandations émises par l'UNESCO dans son Agenda 2030.

Audigier disait en 2007 que l'éducation à la citoyenneté est parcourue de tensions et de contradictions, depuis sa conception à sa mise en œuvre. Il ajoutait que le concept de citoyenneté lui-même mettait en tension une dimension politique, une dimension affective et une dimension juridique et que la réalisation de l'éducation à la citoyenneté à l'École soulevait plusieurs difficultés. « Tantôt discipline, tantôt abordée par des approches poly-disciplinaires, elle fait entrer en jeu aussi bien des connaissances et savoirs que des valeurs ou encore des comportements. Ses finalités sont ambitieuses et les injonctions qui lui sont faites souvent contradictoires. En pratique, la priorité accordée au « vivre ensemble » conduit à laisser de côté une initiation plus systématique à l'univers juridique et politique. Il convient aujourd'hui de veiller à la non-contradiction des valeurs, tant au sein de l'École qu'entre l'École et la société.

Nous retiendrons cette conception de l'éducation à la citoyenneté officiellement adoptée FWB. Elle conçoit l'éducation à la citoyenneté au sens large comme l'éducation à la fois à la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse dans la société et à la capacité de se déployer à la fois comme personne et comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, libre, responsable, solidaire, autonome, inséré dans la société et capable d'esprit critique et de questionnement philosophique.»¹⁰

L'UNESCO recommande dans son Agenda 2030 publié en 2016 que cette éducation cible les questions de citoyenneté principalement relatives à la connaissance et à la pratique de la gestion de la « cité », à la connaissance des religions et des courants philosophiques. Elle inclut également l'éducation au bien-être, l'éducation aux relations affectives et l'acquisition de comportements de prévention en matière de santé et de sécurité pour soi et autrui. Elle aborde les questionnements concernant les systèmes démocratiques, les liens entre ces différents éléments, les compétences à promouvoir pour viser des

¹⁰ Pourquoi l'éducation à la citoyenneté ? <http://www.enseignement.be/index.php?page=27451&navi=4105>

interdépendances débouchant sur le développement durable. L'UNESCO préconise que soient abordées les thématiques telles que la violence, la promotion d'une culture de paix et de non-violence, les droits de l'homme, l'égalité des sexes, la citoyenneté mondiale et l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable¹¹ ».

Ces thématiques sont abordées au sein des établissements sous une approche globale, interculturelle, systémique et plurielle et, dans une certaine mesure, par des pratiques citoyennes de nature à amener les jeunes à comprendre le monde dans lequel ils et elles évoluent, à y saisir les enjeux, à prendre des décisions réfléchies et à être de vrais acteurs, de vraies actrices de la solidarité à échelle locale et globale. C'est un enjeu colossal qu'est cette éducation à la citoyenneté mondiale et solidaire. L'éducation à la citoyenneté incite à un engagement individuel et collectif, vise à éveiller et à former les élèves aux interdépendances mondiales et les incite à s'enrichir mutuellement, à contribuer à un monde plus juste et plus durable et à agir en personnes citoyennes responsables, conscientes de l'importance de la solidarité aussi bien nationale qu'internationale¹² L'objectif global de cette éducation consiste à « transformer la société en apprenant aux jeunes gens de tirer des avantages que l'échange de visions, le débat et la réflexion critique procurent au bien-être de tous¹³ ».

Les institutions qui se chargent de cette éducation peuvent être analysées en recourant à une grille de lecture des phénomènes collectifs (en partant non seulement des événements, des modes de fonctionnement et les valeurs qui y sont à l'œuvre, mais encore et surtout en décortiquant des situations pour déceler leurs significations symboliques). La littérature scientifique nous fournit des modèles de citoyenneté (modèles de citoyenneté de Marshall (1963), d'Audigier (2000), de Weinstock (2000), Marzouk et al.(2000), de Pagé (2001), de Habermas cité par Dupeyrix (2005) et de Schnapper (1965) décrit par Olui dans sa thèse de doctorat défendue en 2015) sous l'angle desquels nous pouvons analyser ces institutions. De ces modèles, nous avons choisi de circonscrire celui de Galichet (2002) pour ressortir quel modèle est privilégié dans les établissements catholiques.

¹¹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4033>

¹² <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4033>

¹³ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4033>

2.3.2. En quoi consistent les modèles de citoyenneté de Galichet ?

Cette partie s'inspirera intégralement de l'article de Galichet (2002). Il y décrit trois paradigmes, aspects de la citoyenneté correspondant respectivement à trois modèles de référence (la famille, le travail et la discussion).

2.3.2.1. La citoyenneté inspirée du modèle familial

D'après Galichet (2002), le paradigme familial insiste sur la mise en évidence des liens affectifs de convivialité ou les valeurs à connotation familiale (la fraternité, l'égalité, l'entraide, le respect de l'autorité du père de la nation) comme si la communauté des citoyens fonctionnait comme une vraie famille. Les références à la communauté ethnique, linguistique, culturelle sont de mise. La citoyenneté s'exerce selon les agencements et le fonctionnement de ce que Boltanski et Thevenot (2021) qualifient de cité domestique où la grandeur des gens dépend de leur position hiérarchique dans une chaîne de dépendances personnelles. Chacun est relié à un supérieur, dont il reçoit une puissance d'accès à la grandeur, et à des inférieurs qu'il englobe et incarne. De la même façon, l'autorité s'exerce d'une personne de rang supérieur directement sur une personne de rang inférieur.

Par rapport à l'idée de citoyenneté démocratique, cette vision a des limites qu'on retrouve dans le paternalisme avec ses dérives qui consacre l'affectivité aux dépens de la délibération rationnelle et la hiérarchisation des relations sociales à l'instar de la hiérarchie familiale (Père, mère, enfants, aîné, cadet), ce qui est contraire à l'idéal républicain, celui d'égalité.

Au niveau de la pédagogie, ce modèle consacre les pratiques expressives dans la classe »faisant de la classe un groupe fondé sur le respect de la reconnaissance mutuelle.

2.3.2.2. La citoyenneté inspirée du modèle travail

Dans son aspect anthropologique et selon tous les penseurs qui mettent en avant son caractère humanisant, le travail est, d'abord, considéré comme une activité transformatrice de la nature et donc comme origine et fondement de toute culture (Marx, Hegel). Du point de vue sociojuridique, le travail est une sorte de contrat, source et principe de la société entendue comme coopération plus ou moins contractuelle. Depuis Platon jusqu'à Marx, la

division du travail a toujours été comprise comme l'origine du lien social et le plus sûr garant de sa cohésion. Le travail comporte enfin un aspect moral dans la mesure où il génère toutes sortes de vertus que l'on trouve aussi dans le civisme : sens de l'effort, esprit de solidarité, patience, dévouement (Galichet, 2002).

Au niveau pédagogique, les pratiques éducatives qui prônent la valeur et l'importance du travail de groupe, des activités productives et coopératives : conseil de coopération, pédagogies de projet rentrent dans ce paradigme. Ces pratiques sont liées à un type de parole qualifiée de pragmatique. Elles s'opposent aux pratiques du paradigme familial auxquelles on associe la parole expressive. Dewey et Freinet sont parmi les grands penseurs qui ont inspiré ce paradigme. La classe chez Freinet, par exemple, est une usine en fonctionnement, une sorte d'atelier où toutes les valeurs de travail sont mises à l'honneur.

Du point de vue de la citoyenneté républicaine et démocratique, le paradigme de travail présente au moins trois limites. Il a beau favoriser la coopération, ce modèle peut favoriser la concurrence et la compétition. Il présente, en outre, un aspect hiérarchisant (patrons, cadres, contremaître, ouvriers) qui se concilie mal avec l'égalité citoyenne. Enfin, le souci d'efficacité et de rendement peut conduire à l'élimination des moins performants, ce qui constitue une exclusion très contraire aux valeurs civiques de solidarité universelle : le travail de groupe à l'école n'évite pas ces risques (Galichet, 2002).

2.3.2.3. La citoyenneté inspirée du modèle de discussion scientifique

Inspiré du modèle grec de la citoyenneté et symbolisé par les citoyens rassemblés sur l'agora pour délibérer, ce paradigme de citoyenneté est lié à l'exercice du langage, à la recherche en commun de la vérité. Au niveau pédagogique, ce modèle privilégie les démarches visant à développer la parole et le débat argumentatif à l'école. Avec la réduction de la citoyenneté à une relation purement discursive et intellectuelle (débat), avec en prime une confrontation des opinions en vue d'aboutir à une meilleure décision collective, ce modèle peut, lui aussi, déboucher sur un certain élitisme hiérarchisant car, pour discuter, il faut maîtriser les règles du langage, de la rhétorique et de logique. Ce sont là ses limites.

Les pratiques pédagogiques à l'école qui se réfèrent aux trois modèles sont toujours et plus que jamais nécessaires. Mais sont-elles suffisantes ? Les difficultés que rencontrent ces

pratiques pédagogiques est que sous le concept de citoyenneté se trouvent compris deux types différents de relations sociopolitiques. En effet, à la base de l'idée de citoyenneté démocratique se trouve celle d'égalité et, par conséquent, toute éducation à la citoyenneté doit d'abord être une éducation à l'égalité (Galichet, 2002) pour - et c'est en définitive sa raison d'être - assurer la stabilité et la viabilité de l'ordre politique dans l'Etat moderne où l'Etat de droit, l'Etat-nation et la représentation politique se vivent dans les faits par la mise en place des conditions nécessaires permettant d'observer le principe d'équité et par là d'aspirer à l'égalité. Autrement dit, sans équité préalable, l'égalité ne peut être atteinte.

Par ailleurs, Galichet (1989) distinguait 5 différents niveaux dans le processus d'éducation à la citoyenneté : une approche informative, à base de savoirs sur les institutions (l'instruction civique comme discipline) ; un modèle mimétique (inculquer les valeurs et représentations communes qui caractérisent la "nation") ; un modèle analogique (vivre au niveau scolaire la démocratie via délégués élèves et conseils et pédagogie coopérative ou institutionnelle en les préparant pour la démocratie réelle de la société) ; un modèle réaliste (où les élèves s'expriment sur l'actualité ou se confrontent directement aux réalités socio-politiques du moment) et l'intérêt pour l'altérité (développer l'intérêt mutuel entre pairs, comme apprenants et personnes). L'heure de vie de classe dans le cadre de l'emploi du temps, la mise en place d'instances de médiation, le tutorat des élèves entre classes de différents niveaux, l'inscription dans les programmes de l'étude de la presse écrite et audiovisuelle, un temps de co-intervention entre collègues inclus dans le temps de service sur un thème citoyen et le parrainage de chaque classe par une personnalité responsable dans le cadre civique et l'organisation de scrutins scolaires parallèles aux différentes élections politiques, ce sont là quelques pistes proposées par Galichet (1998) pour rendre cette éducation effective.

2.3.3. Débats autour de l'éducation à la citoyenneté en FWB

En Belgique, en Fédération Wallonie-Bruxelles, tout le monde ne s'accorde pas sur sa mise en place. Cette éducation suscite de véritables débats avec des positionnements que l'on peut classer en trois camps. Le premier camp milite pour un statu quo pour garder deux heures de religion ou de morale non-confessionnelle dispensées dans les établissements primaires de l'enseignement officiel jusqu'en septembre 2016, date à laquelle les écoles fondamentales reçoivent l'injonction de mettre en place une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Le deuxième camp revendique que cette éducation tienne lieu et place du

cours de Religion et de morale alors que le dernier camp est convaincu que cette éducation ne peut atteindre ses objectifs que si elle est vécue de manière transversale, c'est-à-dire au travers de différentes disciplines scolaires à acquérir. Malgré ces désaccords, cette éducation est mise en place par un Décret publié au Moniteur belge le 22 octobre 2015 par la Fédération Wallonie-Bruxelles instituant le cadre légal du cours et de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté et fixant leurs objectifs cibles : construire une pensée autonome et critique ; d'assurer la cohérence de la pensée de l'élève (prendre position de manière argumentée), se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre ; construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité et s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique (Participer au processus démocratique).

2.4. **Du minimalisme moral**

Nous avons vu qu'il est difficile de s'accorder de façon définitive sur les valeurs qui valent la peine d'être transmises par l'école et ce, pour plusieurs raisons précédemment évoquées. Et cela est d'autant plus complexe et délicat avec les réalités actuelles dans de nombreux domaines. Il est alors normal qu'à ce sujet un certain nombre de questions mérite que l'on creuse davantage. En effet, quel contenu moral a-t-on le droit de dispenser dans un monde scolaire pluraliste ? Quelles conditions seraient favorables à une réelle éducation aux normes et aux valeurs morales ? La recherche du bonheur, du bien et du juste est-elle justifiée et raisonnable quand elle ne vise que ceux des autres ? Et nous que devenons-nous ? La complexité de ces questions nous amène à notre question de départ : doit-on dans une société pluraliste se contenter d'une éthique minimale ? Pour répondre à ces questions, nous allons nous appuyer sur les contributions de Ruwen Ogien, la première intitulée « Qu'est-ce que l'éthique minimale ? » parue dans la Revue de Théologie et de Philosophie 58 (2008) et la seconde « La morale minimale à l'école », publiée dans la revue Recherches en Education HS n°6 du mars 2014 et d'un article sous la plume de Marlène Jouan (2018) qui fait la synthèse des écrits récents qui défendaient ou non le minimalisme moral, projet philosophique défendu par Ruwen Ogien.

2.4.1. **Qu'est-ce que le minimalisme moral ?**

D'après Ogien (2008) le minimalisme ou l'éthique minimale est cette conception qui exclut du domaine de l'éthique le rapport à soi-même, qu'il soit impératif (devoir envers soi-même) ou non impératif (vertus personnelles, souci de soi) et qui repose sur trois principes:

l'indifférence morale du rapport à soi-même, la non-nuisance à autrui et la considération égale de chacun. Il s'oppose au maximalisme ou paternalisme se définissant comme une attitude qui cherche à « protéger les gens d'eux-mêmes ou à essayer de faire leur bien sans tenir compte de leur opinion ». Le principe de non-nuisance aux autres peut résumer à tout seul cette philosophie. Selon Ogien, seul ce principe, dûment explicité, a une valeur morale incontestable et universelle, indépendante de tout engagement existentiel, métaphysique ou religieux, et il est seul à pouvoir légitimer nos jugements moraux concernant la conduite privée et pas seulement publique des un-e-s et des autres. En bref tant que les gens ne nuisent pas délibérément et directement à autrui c'est-à-dire à une personne concrète, laissons-les faire ce qu'ils veulent d'eux-mêmes et de leur vie. Peut-on se contenter de cette option morale dans les pratiques éducatives scolaires ? Quels sont les points positifs à considérer dans le cadre de l'affirmative et quel argument milite en défaveur du recours à l'éthique minimale ?

2.4.2. Critique du minimalisme d'Ogien

Ainsi défini, le minimalisme moral a vite été considéré comme une théorie normative venant s'ajouter à l'arétisme (éthique des vertus) conçu par Aristote, au déontologisme de Kant et au conséquentialisme dans sa version utilitariste telle que définie par J. Bentham. Une autre critique vient de Jouan (2018) qui considère l'éthique minimale comme une théorie pauvre dans la mesure où elle réduit l'extension du domaine de l'éthique en ne retenant que les actions qui font de manière directe et intentionnelle des victimes dont les trois éléments (un dommage, une victime et un crime qui doit être puni par la loi et la morale) sont présents.

Charles Larmore, Daniel Weinstock, Alain Renaut, Nathalie Maillard et Peter Railton (Cités par Jouan, 2018) vont tour à tour attaquer les arguments d'Ogien. D'abord, Charles Larmore soutient qu'une responsabilité nous liant à notre propre existence est nécessaire contrairement à la position d'Ogien par rapport aux « devoirs envers soi-même ». Il rejoint ainsi Ricœur selon qui la moralité équivaut à « vivre heureux avec et pour les autres dans des institutions justes. », c'est-à-dire à renouer un lien profond et progressif de soi à l'autre lointain en passant par l'autre proche. Weinstock, quant à lui, il insiste sur l'expérience des sentiments moraux négatifs (égoïsme par exemple) qui illustrent la structure hiérarchique de notre volonté alors qu'Alain Renaut défend la philosophie morale kantienne et les concepts de dignité et d'humanité. Enfin, Nathalie Maillard et Peter Railton se présentent

en défenseur(e) respectif (ve) du perfectionnisme et de la reconnaissance de la force normative du consentement (Jouan, 2018). En sa faveur, certains soulignent l'importance de la méthode critique d'Ogien et identifient dans le minimalisme moral une vertu épistémique, à savoir la prudence qui devrait accueillir toute prétention, qu'elle vienne de l'expérience ou de la raison, à fonder infailliblement telle ou telle vérité morale.

Maximalistes et minimalistes ne sont pas que des postures abstraites. De telles positions éthiques sont actuellement à l'œuvre et, souvent, en conflit dans de nombreux champs sociaux, politiques et économiques. C'est en cela que ce concept nous intéresse dans la mesure où il y aura des éducateurs et des pédagogues aux sensibilités orientées soit vers l'éthique minimale soit vers l'éthique maximale. Même si, pour certaines questions (l'euthanasie, la gestation pour autrui, la prostitution volontaire) c'est la position paternaliste qui prime, on sent actuellement que sur d'autres problématiques tels que le suicide, la gourmandise, la masturbation, l'homosexualité, l'athéisme, la société occidentale évolue. Il est alors intéressant de voir comment dans un contexte de pluralisme et de multiculturalisme, une école peut se contenter ou faire le choix de l'application de l'éthique minimale in stricto sensu et quels défis surgissent dans ses dimensions éducatives qui vont au-delà des enfants en impliquant et prenant en compte aussi les parents et les partenaires de l'école. C'est ici que nous débouchons sur la transversalité, cette façon de faire des acteurs de l'enseignement catholique leur permettant d'atteindre leurs objectifs en matière d'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté.

2.5. Notion de transversalité

On parle d'apprentissage transversal lorsqu'il est fait recourt aux méthodes éducatives qui mettent en œuvre l'interdisciplinarité, la collaboration ou la coopération, l'évaluation formative, la pédagogie du projet et l'approche par les compétences plutôt que par les connaissances pour permettre aux apprenants-es appréhendés-es dans leur globalité, de développer des compétences transversales qui s'intègrent dans différentes disciplines enseignées et des domaines d'activité et de faire des liens entre ces disciplines. Cet apprentissage n'est inscrit dans aucun programme et ne se réalise que dans un cadre d'une discipline scolaire. Il fait intervenir plusieurs disciplines pour être bien mené¹⁴.

¹⁴ <https://www.ecole-primaire-maternelle.com/quest-ce-que-la-pedagogie-transversale/>

Les compétences transversales peuvent être recherchées en travaillant les compétences communicationnelles (savoir parler et écouter), les compétences intellectuelles (mémoire, réflexion, réflexivité, esprit critique), méthodologiques (savoir traiter l'information, suivre des procédures, organiser son travail) et comportementales (éducation au vivre-ensemble, respect des règles, ...)¹⁵ La transversalité est à l'œuvre lorsqu'on s'appuie sur plusieurs disciplines en réalisant, par exemple, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la santé ... à condition que la collaboration des enseignant-s-es soit active et que la préparation au travers d'une réflexion globale soit enclenchée pour planifier tout ce qui doit être fait pour atteindre le même but.

Nous verrons dans la partie 4 comment, au-delà des documents de références en matière de politique et de pédagogie des écoles chrétiennes, cette pratique transversale est mise en œuvre dans les établissements étudiés pour répondre aux impératifs relatifs à l'actualité et à l'avenir, plus concrètement aux questions relatives aux valeurs et à la formation citoyenne.

Conclusion

Cette partie conceptuelle nous a permis de situer le réseau de l'enseignement catholique dans le système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons montré les raisons à l'origine de notre intérêt pour l'école catholique -et plus précisément- pour le niveau primaire.

A travers le deuxième chapitre, nous sommes revenus sur les débats et les controverses nourris autour de la valeur, de sa définition, de ses caractéristiques, de ses fondements et de sa transmission. En opposant des arguments des uns et des autres, nous avons conclu que certains sont irréconciliables, que d'autres se complètent ou s'enrichissent, mais que tout compte fait même si le partage des valeurs reste nécessaire pour le vivre-ensemble, ces questions restent si sensibles qu'il est impératif de tenir compte des arguments des uns et des autres. Le chapitre trois concernant l'éducation à la citoyenne avait pour objectif de circonscrire ce concept et des modèles de citoyenneté en mettant en évidence leurs caractéristiques, leurs points forts et faibles. Au chapitre quatre, c'est le minimalisme moral qui est discuté pour voir si cette éthique minimale peut servir de pont de sortie via la théorie

¹⁵ La question de la transversalité dans le projet pédagogique, **Kim Huynh**, Tiré de <https://lire-et-ecrire.be/La-question-de-la-transversalite-dans-le-projet-pedagogique>, consulté le 12 octobre 2021

de la justice comme équité de Rawls en permettant à l'école de se contenter de peu dans la transmission des valeurs.

Pour réussir à faire ensemble face à la modernité avec tout ce qui l'accompagne comme produits et effets néfastes et pour répondre aux défis consécutifs au multiculturalisme, au pluralisme et au développement technologique, à la surcharge des demandes pressantes et contradictoires que lui adresse la société et à l'envahissement de l'école par son environnement social, politique et économique, les acteurs de l'école catholique entendent réarticuler un projet scolaire et l'adapter aux aléas spatio-temporels et ancrent leur projet éducatif dans la poursuite du développement de la personne aux niveaux intellectuel, relationnel, affectif et social. Comment s'y prennent-ils à la fois en théorie et en pratique ? En d'autres mots, quels sont les points prioritaires sur lesquels ces acteurs entendent articuler leur projet éducatif des jeunes générations ? Comment pensent-ils amener les jeunes gens dès leur plus tendre enfance à faire un front commun pour un avenir meilleur ? Comment envisagent-ils faire face aux défis de plus en plus nombreux, aux ruptures et aux contradictions qui complexifient l'appréhension du monde ? Se satisfont-ils de l'éthique minimale dans leurs injonctions curriculaires ou dans leurs pratiques professionnelles ? Avant de répondre à ces questions, nous allons dans la troisième partie décrire notre méthode d'analyse et de traitement des données.

Méthodologie de la recherche

Dans cette troisième partie, nous entendons décrire notre processus méthodologique dans toutes ses étapes. Pour pouvoir comprendre la vision, l'esprit, les idéologies qui se dégagent dans les documents à analyser et en saisir les ressorts, les messages cachés et les influences dues aux contextes, nous avons choisi de recourir à une méthode de recherche de type exploratoire au travers d'une analyse de contenu. Nous voulons nous appuyer sur un certain nombre d'éléments présents dans notre corpus pour comprendre la vision du SeGEC concernant l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté.

Pour rappel, ce mémoire a pour objectif de cerner la conception des acteurs haut placés de l'enseignement catholique, conception relative à l'éducation aux valeurs morales, à la transmission des valeurs et/ou des compétences, à l'éducation à la citoyenneté et à l'éthique minimale ou maximale. Il nous paraît important de montrer comment nous allons procéder pour notre cheminement à tous /toutes qui liront ce travail. Trois chapitres composent la charpente de cette partie. Dans le premier, nous allons poser notre problématique avec à la clé une question de recherche déclinée pour les besoins pratiques d'analyse ultérieure en sous-questions à partir desquelles nous émettrons nos hypothèses de recherche.

Nous procéderons, dans le deuxième chapitre, à décrire notre méthodologie de recueil des données brutes, des éléments pertinents devant nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos intuitions voire de répondre, le cas échéant, à nos questions et à nos sous-questions dans la partie analyse. C'est ici que nous pourrons aussi parler de la délimitation de la population cible et du champ d'investigation en les mettant en lien avec la méthodologie adoptée, c'est-à-dire en justifiant le choix de notre méthode par rapport à ces points.

La méthodologie de l'analyse et du traitement des données est définie dans le troisième chapitre. Il s'agira de procéder à une analyse descriptive du corpus en nous appuyant sur le schéma actanciel, sur l'analyse des fonctions de communication qui sont en œuvre avec la publication des documents du SeGEC à destination des établissements catholiques et à une élaboration d'une grille d'analyse devant nous servir, le moment venu, à relever, à brasser les éléments qui seront visés dans l'analyse comparative entre les éditions de Mission de l'école chrétienne, 2014 et/ ou 2021 et les projets d'établissements catholiques.

3.1. **Problématique et questions de recherche**

Aujourd'hui comme hier d'ailleurs, nous voyons poindre, dans les sociétés occidentales démocratiques, des interrogations sur les moyens et les stratégies à mettre en œuvre pour permettre un vivre-ensemble. Ces interrogations concernent à la fois leur capacité d'intégration ou d'inclusion des groupes sociaux différents, de création des conditions suffisantes pour éduquer tous les individus aux valeurs morales en vue d'une cohabitation pacifique, les rendant ainsi des citoyens lucides, éclairés, actifs et responsables. Plusieurs études menées traitant les questions relatives à l'acquisition des valeurs de ces nations démocratiques affirment que le sentiment d'appartenance au groupe national, les conceptions et les pratiques de la citoyenneté sont spécifiques à chaque nation, à chaque Etat. Certaines d'entre elles soulèvent les débats autour de ces valeurs, d'autres relèvent les manquements au niveau des politiques explicites d'éducation et d'intégration des nouveaux venus (enfants et migrants).

Certains auteurs vont jusqu'à qualifier de crise les moments critiques où les valeurs, telles que le respect mutuel, la paix, la solidarité...sont bafouées. Les exemples ne manquent pas : qui des guerres fratricides, qui des actes terroristes fruits des radicalisations, des manipulations et des extrémismes de tout bord, qui des comportements indésirables (incivilité, perte des valeurs positives, antipathie, agressivité) dont nous sommes témoins au quotidien !

A ce sujet, Prairat défend la thèse de l'érosion de l'autorité (Lefrançois, 2006), Banks (2015/2017) cité par Proeschel & al. (2018) parle de citoyenneté défailante (failed citizenship) et Trouillot (2001) de « déficit de citoyenneté ». En effet, les sociétés modernes font face à des crises de valeurs de plus en plus profondes qui interpellent tour à tour les philosophes, les scientifiques, les praticiens et les politiciens qui sont sommés de mettre en œuvre les politiques publiques en vue de répondre au besoin de leur pays (Charles, 2020). Banks met en avant le rôle des institutions de socialisation politique et/ou culturelle dont celui de l'éducation à la citoyenneté. Il attribue les échecs à une inadéquation des approches éducatives civiques avec les processus de transformation actuels interrogeant ainsi les nouveaux programmes d'éducation civique et morale des pays étudiés. S'élevant contre cette analyse, d'autres travaux (Jaeger & Mouritsen 2018) confèrent aux sociétés une capacité de résilience les rendant aptes aux adaptations de programmes éducatifs chargés des politiques du vivre ensemble (Proeschel, Szukala & Hedtke, 2018).

C'est peu de dire qu'à ce sujet il y a bien de débats et de polémiques qui soulignent la nécessité de renouveler aujourd'hui la réflexion sur la possibilité de valeurs communes au sein des sociétés plurielles culturellement et éthiquement, de leur appropriation par tous pour un engagement citoyen et sur le rôle à jouer des systèmes éducatifs (Proeschel & al., 2018).

Nous abondons dans la conception de Banks et pensons que l'urgence voire la nécessité de voir les systèmes scolaires s'atteler corps et âme à l'éducation aux valeurs morales et civiques est un fait incontestable pour faire face ensemble à la fracture sociale, à l'effritement ou à la déliquescence des valeurs malgré nos traditions culturelles et politiques divergentes. Il y a un autre fait qui reste incontestable - et nous l'avons montré dans la partie concernant la contextualisation de l'enseignement catholique dans le système éducatif belge - l'Eglise catholique a joué et joue encore aujourd'hui un rôle non moindre dans la mise en place, la gestion et le développement des écoles. Les écoles catholiques forment le réseau de l'enseignement catholique organisé et coordonné par le SeGEC qui distille périodiquement les orientations et les politiques éducatives à tous les acteurs concernés par l'acte éducatif chacun à son niveau.

Le but de ce travail de recherche est de voir si les concepteurs des orientations ont eu et ont conscience de l'importance de l'éducation morale et civique. Et dans l'affirmative, notre question fondamentale sera de savoir comment l'enseignement catholique conçoit cette éducation. De cette question dérivent des sous-questions autour de cette éducation, du processus de transmission, d'acquisition et d'appropriation existentielle et critique des valeurs. Comment l'enseignement catholique entend procéder pour inculquer les valeurs morales ? Les concepteurs de cet enseignement auraient-ils une préférence pour la transmission des valeurs ou celle des compétences discursives ? A qui revient le devoir de les transmettre ? Quelles sont les valeurs morales les plus prisées ? Autrement posé : Quelles valeurs cet enseignement veut-il transmettre et pourquoi ? Et qu'en est-il de l'éducation à la citoyenneté ?

En faisant ainsi, nous allons pouvoir répondre à nos questions de départ, à savoir l'école primaire catholique doit-elle transmettre ou non les valeurs, quelles valeurs sont évoquées dans le document « Spécificité de l'enseignement catholique » et dans les publications de « Mission de l'école chrétienne » qui vont suivre ? Dans cet enseignement, les enseignants

sont-ils appelés à se contenter ou non de l'éthique minimale ? Dans les deux cas, pour quelles raisons ? Comment la transmission des valeurs et /ou des compétences est-elle conçue ? Quel modèle de citoyenneté sied bien avec l'enseignement catholique ?

Et si on devait le dire en tenant compte des concepts et des théories qui nous permettront d'y voir claire, de rendre compte du réel, savoir comment le SeGEC conçoit l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté, quel modèle de citoyenneté préconisent-ils, quelles valeurs, le SeGEC promeut-il une éthique minimale ? En quoi l'éducation morale est-elle une préoccupation de l'enseignement catholique ? Autrement dit, les concepteurs des documents à analyser ont-ils une idée précise du processus de transmission et des conditions de nature à permettre l'appropriation de tout ou d'une partie de ces valeurs ? Nous chercherons des éléments (valeurs) qu'ils identifient, les conditions qu'ils prônent et les exigences auxquelles ils demandent que les acteurs concernés fassent attention.

Le deuxième mot-clé de notre problématique est l'éducation à la citoyenneté. Au-delà de leur vision de cette citoyenneté, est-il vrai que le modèle de citoyenneté ayant les similitudes avec monde familial ressort beaucoup plus fortement que les autres modèles de citoyenneté ? Nous répondrons à cette question en recourant aux modèles de citoyenneté selon Galichet (2005)

En outre, la mondialisation, les phénomènes migratoires et la technologie provoquent ce qu'on appelle le choc de cultures. Sont en présence des idées, des idéologies, des cultures, des visions du monde plurielles, souvent en concurrence et parfois en contradiction à telle enseigne qu'il est impératif d'éviter des jugements de valeurs, de respecter la neutralité. Cela revient-il à obliger les éducateurs-trices, dont les normes morales sont en principe différentes, à ne se conformer qu'à l'éthique minimale permettant le vivre-ensemble indispensable à la vie sociale, la cohésion et au développement collectif, à ne se limiter qu'aux valeurs dites minimales (politesse, ponctualité, obéissance, respect d'autrui, la non-violence, prescription du vol et de l'insulte...) sans lesquelles les éducateurs-trices ne pourraient réaliser leur travail ? Nous chercherons à savoir si sur cette question l'enseignement catholique prend ou non une position tranchée entre le minimalisme ou le maximalisme moral.

Enfin, les référentiels donnés par le ministère de l'éducation et par le SeGEC sont suivis, traités, interprétés, traduits dans les projets d'établissements selon les visions des acteurs ou des membres actifs des PO, adaptés, actualisés, interprétés et transmis aux élèves à travers toutes les activités scolaires. Quels contenus des documents officiels-comprenez ici les publications des Missions qui se sont suivies depuis 1975 jusqu'en 2021-sont repris ou non dans les Projets d'établissements de quelques écoles catholiques et pourquoi ?

Somme toute, pour tenter de répondre à toutes ces interrogations, nous allons puiser à la fois dans les éléments marquants de l'évolution historique en matière d'éducation morale et civique en gardant en tête cette conviction traduite dans les titres de ces documents par l'expression « mission spécifique » de l'école chrétienne que nous formalisons en une question centrale qui nous servira de fil conducteur ainsi libérée : l'enseignement catholique a-t-il une conception spécifique de l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté ? Laquelle ?

3.2. Méthodologie d'analyse de contenu

3.2.1. Notre design de recherche

Après avoir décrit le contexte, retracé l'évolution de l'enseignement catholique belge et situé le réseau catholique dans le système scolaire belge, nous avons mis à plat la littérature scientifique en nous focalisant sur les concepts clés constituant notre problématique et sommes revenus sur les polémiques et les débats toujours ouverts autour de ces concepts.

Au chapitre précédent, nous avons posé notre problématique, rappelé notre question de recherche déclinée en sous-questions. La réponse à notre question fondamentale « Quelle est la conception de l'enseignement catholique en matière d'éducation morale et citoyenne ? » dépendra des réponses à nos sous-questions selon les éléments explicites témoignant des positionnements sur ces questions dans les documents analysés.

Nous avons opté pour une méthode de recherche basée sur une analyse de contenu pour pouvoir analyser ces documents, au nombre de 8 (5 publications des Missions de l'école chrétienne et 3 projets d'établissements catholiques) principalement pour quatre raisons.

La première raison se situe dans la définition même de l'analyse de contenu. D'après Berelson (2018), l'analyse de contenu est une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des

communications. En d'autres mots, l'analyse de contenu permet de retracer, de quantifier, voire d'évaluer, les idées ou les sujets présents dans un ensemble de documents: le corpus (Leray, 2008). Cette analyse convient bien avec notre corpus constitué de documents officiels rédigés collectivement par des pouvoirs d'organisation et des concepteurs qui laissent consciemment ou non des indices discursifs que l'on ne peut saisir, une axiologie implicite des orientations distillées que l'on ne peut démasquer que si on se donne la peine de se servir d'une méthode efficace pour accéder au sens du dire, au sens caché derrière les communications. Toujours est-il que toute communication équivaut, d'après Grinschpoun (2017), à un transport des significations d'un émetteur (les concepteurs et les PO) à un récepteur (acteurs au sein des établissements catholiques) contrôlées ou non par le premier et devraient pouvoir être décrites et déchiffrées par les techniques d'analyse de contenu. Henri & Moscovici (1968) n'y vont pas par quatre chemins en affirmant que « tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu ».

La deuxième relève des avantages qu'offre l'analyse de contenu. Mises à part les reproches que lui adressent à tort ou à raison certains détracteurs pour qui cette méthode est longue à réaliser lourde et difficile à manier, cette méthode prend certes beaucoup plus de temps dans sa mise en place que les autres procédures d'analyse, mais une fois la trame construite et la grille réalisée, son utilisation devient plutôt rapide et les interprétations déductives aisées.

La troisième raison est liée aux deux fonctions que remplit l'analyse de contenu. D'un côté, notre objectif étant de voir, de faire voir ou de savoir ce qui est caché derrière les textes officiels sur lesquels nous allons l'appliquer, l'analyse de contenu remplit alors une fonction heuristique en enrichissant notre tâtonnement exploratoire, en accroissant notre propension à la découverte (Grinschpoun, 2017). Et Grinschpoun (2017) d'ajouter que cette méthode remplit aussi une fonction d'administration de la preuve (analyse « pour prouver »), rôle dans lequel nous allons pouvoir soumettre et explorer ces documents pour répondre à nos questions de recherche.

Ce qui justifie le choix de cette méthode au-delà de son caractère scientifique, sa pertinence eu égard à notre double objectif « voir et prouver », de la facilité de traitement des données et de l'objectivité qu'elle vise, c'est la possibilité de prendre du recul, de nous détacher d'une certaine subjectivité, de nos jugements de valeur et de nos convictions nourries des

observations en tant que parent ayant des enfants fréquentant ce genre d'écoles et des expériences accumulées via les parcours scolaire et professionnel, possibilité donc d'observer une forme de neutralité (Livian, 2018) en traitant les données déjà disponibles. Ce faisant, cette méthode d'analyse nous oblige à une certaine humilité en tenant compte de la limite de notre recherche : notre problématique pour être appréhendée dans sa complexité mérite des analyses approfondies et des études complémentaires tirant profit d'autres approches méthodologiques (observations, enquêtes, entretiens semi-directifs et statistiques).

3.2. Délimitation du champ et de la population

Nous savons que les « Missions de l'école chrétienne » sont conçues et destinées à servir d'orientations (référentiels dans le jargon des ministères de l'éducation) pour tout l'enseignement catholique de la maternelle jusqu'aux études supérieures et universitaires. Cette étude concerne les enfants âgés de 5 à 12 ans qui fréquentent les écoles primaires du réseau catholique en FWB. Notre conviction est que l'école primaire est à même de poser les jalons d'une réelle éducation non seulement intellectuelle mais encore et surtout morale et citoyenne. Elle serait opportune, bienvenue, propice et pertinente durant cette période où les enfants grandissent et acquièrent les différents fondamentaux qui s'intellectualiseront et s'approfondiront le restant de leur vie. Ces enfants ne donneront pas leurs avis ni leurs ressentis ni leurs convictions. Elles/ils seront pris(es) pour les destinataires ultimes des instructions données par le SeGEC, instructions à traduire dans les cours et dans les interactions par les acteurs en présence. Il faut souligner que cette recherche se situe aux niveaux 3, 5, et 6 (organisationnel, institutionnel et historique) de la célèbre Grille d'Ardoino (1965), c'est dire que nous identifierons les éléments de nature à justifier les positionnements du SeGEC sur la problématique qui nous concerne, les missions allouées à tout un chacun, la prise de position dans les injonctions adressées aux autres acteurs de cet enseignement, disséquons ce qui est recommandé sur les pratiques éducatives, les relations et les interactions souhaitées entre les acteurs en rapport avec l'éducation morale et civique et iront vérifier si ces éléments sont traduits ou non dans les projets d'établissements étudiés.

Avec ce mémoire, nous cherchons à savoir et à montrer comment l'enseignement catholique en FWB conçoit son éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté dans le contexte actuel de pluralisme et de multiculturalisme. Nous allons pouvoir soumettre les documents retenus à l'analyse de contenu en faisant appel au cadrage conceptuel des

valeurs d'après Prairat (2019), aux modèles de citoyenneté élaboré par Galichet (2005) et au concept du minimalisme d'Ogien (2017).

3.3. Analyse et traitement des données brutes

3.3.1. Notre corpus

Les cinq documents conçus et publiés par le SeGEC, en l'occurrence « Spécificité de l'enseignement catholique » (1975), « Mission de l'école chrétienne » (1995), (2007), (2014) et (2021) et les trois projets d'établissements catholiques, celui du Centre Saint-Benoit-Saint Servais, celui de l'Institut de l'Instruction chrétienne-Abbaye de Flône et celui de l'Ecole primaire privée Saint-Jean-Baptiste et Carême constituent le corpus de cette recherche. L'ensemble de ces documents seront analysés en deux temps.

3.3.1.1. Des documents du SeGEC

En premier lieu, ce sont les premiers 5 documents qui feront l'objet d'une analyse selon une démarche combinant les fonctions du langage de Roman Jakobson, le schéma actanciel de Greimas (1966), l'analyse thématique qui se limite sur les occurrences des mots, des expressions se référant à notre cadre conceptuel présents dans les documents ou non et une démarche synoptique sous forme de tableau comparatif. Sans entrer dans les détails, voici ce qu'on peut dire déjà de ces documents¹⁶.

Publiée en 1975, le document « Spécificité de l'enseignement catholique » porte bien son nom. Il fait écho au contexte qui précède sa publication les années 68 avec tout ce que cette période évoque pour ceux ou celles qui ont connu ces années. Nous sommes en plein les fameuses années glorieuses avec comme point d'orgue la libération des mœurs en Europe. Ce document est publié pour répondre à des interrogations suscitées par un monde qui change et qui appelle une nouvelle vision des réalités et pour définir des points de repères communs à tous les acteurs impliqués dans l'enseignement catholique.

C'est en 1995, 20 ans après cette première publication que la « Mission de l'école Chrétienne » vit le jour. Il reprend l'esprit, les lignes et les idées directrices de la première publication, mais le document change désormais de nom pour prendre le qualificatif de "chrétien" à la place de "catholique". Ce changement à lui tout seul dénote l'importance accordée à l'évolution de la vision du monde, à l'ouverture de l'espace catholique et

¹⁶ Nous nommerons les documents publiés en 1975 DOC1, en 1995 DOC2, en 2007 DOC3, en 2014 DOC4 et en 2021 DOC5 pour faciliter l'analyse

l'intégration des enfants d'obédiences religieuses diverses. Le monde a vu éclater les deux blocs historiques avec la destruction du mur de Berlin autour des années 1990. Par la suite, les publications de documents interviendront successivement douze ans après pour la troisième en 2007 et chaque fois après sept ans pour les deux autres qui vont suivre, soit la quatrième en 2014 et la cinquième en 2021.

Aboutissement d'un long travail de réflexion collective, d'écriture et de délibération, une réécriture complète (Michel, 2021) aboutit à une nouvelle édition de « Mission l'École chrétienne » publiée en 2021. Cette dernière édition reprend pour l'essentiel les éléments évoqués dans l'édition précédente de « Mission de l'École chrétienne de 2014 » et réaffirme, à la lumière de la réflexion menée par la FWB en vue d'un approfondissement de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, l'engagement du SeGEC à continuer à contribuer à la formation à l'identité des élèves dans le contexte sécularisé et de la pluralité de convictions. Nous y reviendrons plus amplement dans la partie 5 consacrée à l'interprétation et discussion des résultats.

3.3.1.2. Des établissements catholiques choisis

En second lieu, les projets d'établissements catholiques choisis au hasard contrairement aux premiers documents seront revisités non selon la même démarche que plus haut mais en s'attachant à relever les éléments significatifs retenus des premiers documents et les apports respectifs des PO dans le cadrage de leur vision de l'éducation morale et civique. Les projets retenus pour cette étude se rapportent aux trois établissements dont les deux seuls points communs à tous les trois sont d'appartenir au réseau de l'enseignement catholique et d'être situés dans la province de Liège.

Le Centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais [CSSBSS] est situé dans le centre-ville de la Province de Liège. Les anciens Collège Saint-Servais (jésuite) et École abbatiale Paix-Notre-Dame (bénédictine) sont mis en ensemble pour constituer cet établissement scolaire catholique composé des écoles maternelle, primaire et secondaire où sont scolarisés 2110 élèves de 2,5 ans à plus de 18 ans pour l'année scolaire 2020/2021. La grande majorité des enfants de l'élite liégeoise fréquente cet établissement. Il a comme devise « ora et labora » (Prie et travaille). Le pouvoir organisateur de cet établissement d'enseignement le plus ancien toujours en activité dans la province de Liège est jésuite. Le corps professoral est dans sa grande majorité laïc. Sur le plan socio-économique, la dernière étude interuniversitaire basée sur la réussite scolaire, les difficultés sociales, financières et

psychologiques a établi son indice socio-économique à 16 (Arrêté du Gouvernement du 23-04-2020, publié le 11-05-2020).

Fondé en 1922 par les Dames de l’instruction chrétienne, l’Institut de l’Instruction chrétienne de Flône [IICF] occupe l’ancien Abbaye de Flône situé à Amay, sur les bords de la Meuse, à 10 km de la ville de Huy. Il comporte une école maternelle, primaire et secondaire qui accueille pour l’année scolaire 2020-2021 environ 1540 élèves âgés de 2,5 à 18 originaires des communes proches. Malgré la réduction du rôle des Sœurs de l’instruction chrétienne au fil des années, trois sœurs y sont toujours présentes. L’école cultive l’héritage chrétien de ses fondatrices et continue d’arborer leur devise : « Gaudere et bene facere » (« Vis dans la joie et agis bien ! »). Le pouvoir organisateur se trouve dans la main des laïcs. Son indice socio-économique a été établi au niveau 14.

Quant à l’Ecole Primaire Saint-Jean-Baptiste et Carême, elle est un établissement catholique privé situé dans la commune de Flémalle. Elle comporte une section maternelle et une section primaire. Elle compte pour l’année scolaire 2021-2022 en tout 204 élèves de 2,5 à 12 ans issus des familles de classe moyenne. L’école, qui a célébré son centenaire cette année, est gérée au quotidien au niveau scolaire et au niveau du pouvoir organisateur par les laïcs. Son indice socio-économique a été évalué à 5 par la FWB.

Nous venons de passer en revue les deux sous-ensembles de documents constituant le corpus de notre recherche. Nous avons défini les modèles d’analyse que nous allons respectivement appliquer à chaque sous-ensemble. Nous avons pu décrire ces documents et déterminer les conditions et les contingences liées à leur confection, leur réalisation et leur publication : les auteurs, les événements clés, les publics cibles...Il importe dans les paragraphes suivants d’élaborer nos modèles d’analyse, en commençant par le schéma de communication de Roman Jakobson pour terminer avec un tableau synoptique présentant les projets d’établissements catholique en passant par le schéma actanciel de et la grille d’analyse thématique sous -forme de tableau comparatif faisant apparaître respectivement les convergences, les évolutions et les divergences entre les différentes publications de ces documents de référence.

3.3.2. Modèles d’analyse

En guise de rappel, par ce mémoire, nous nous sommes fixé comme objectif principal de circonscrire la conception de l'enseignement catholique en matière d'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté. Voici les questions auxquelles nous voudrions amener des éléments de réponses au travers de notre analyse : quelle est la conception de l'enseignement catholique en matière d'éducation morale et citoyenne ? Quelles sont les valeurs les plus privilégiées et pourquoi ? Qui est chargé de s'atteler à cette éducation morale au sein de ces établissements ? Quel modèle de citoyenneté se traduit dans leur conception au regard des modèles de Galichet ? Pourquoi les acteurs de cet enseignement catholique doivent-ils remplir cette mission ? Comment font-ils pour y parvenir en tenant compte du contexte multiculturel et pluraliste ? Sont-ils minimalistes ou maximalistes ? Quels sont les éléments qui le justifient ?

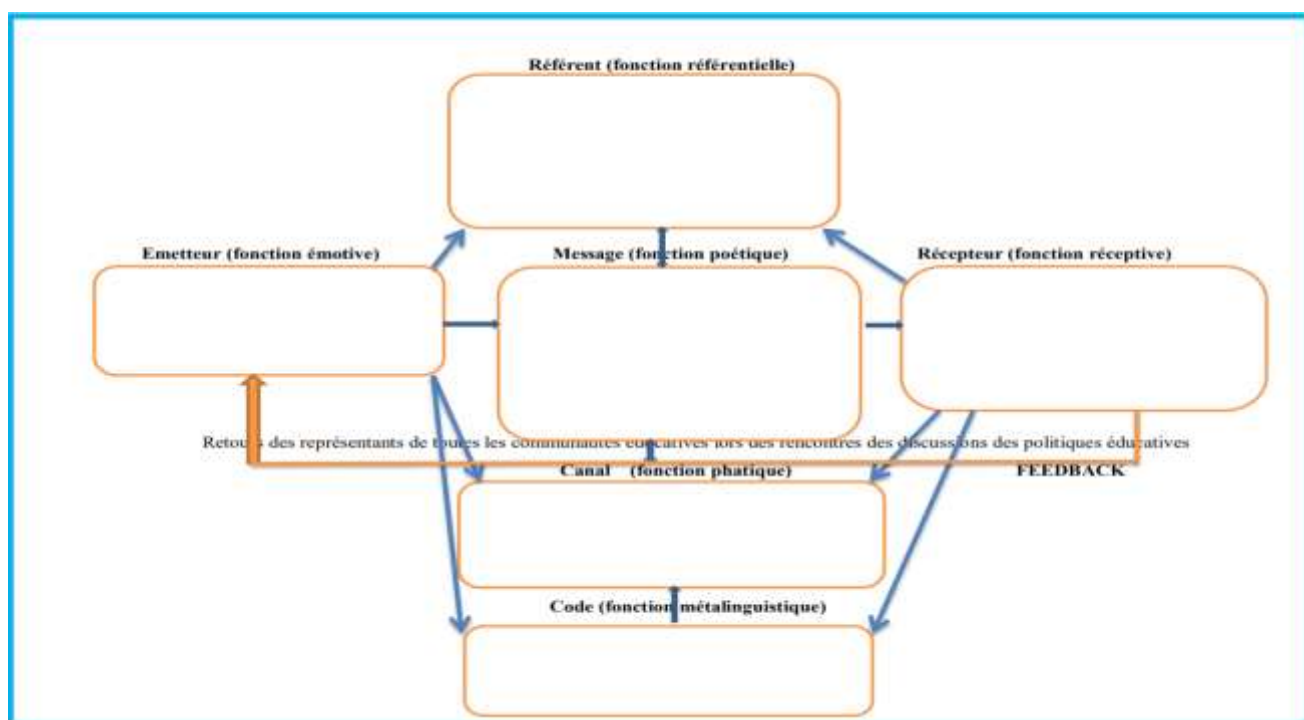
Enfin de compte, nous chercherons des éléments discursifs nous permettant de répondre aux questions de départ ainsi formulées : Est-il vrai que le SeGEC promeut une éducation des valeurs morales et une éducation à la citoyenneté qui sont spécifiques ? Serait-ce le modèle de citoyenneté familial qui prévaut dans les établissements catholiques ? Nous voulons savoir enfin si les acteurs de l'enseignement s'en tiennent ou non à l'éthique maximale dans les interactions relationnelles et les pratiques éducatives. Pour y parvenir, nous allons tour à tour expliquer en quelques mots les modèles d'analyse annoncés à la lumière desquels nous allons pouvoir dégager le sens caché et répondre à nos questions.

Notre design de recherche étant une analyse de contenu, nous allons dans les paragraphes suivantes montrer comment nous allons pouvoir dégager les composantes fonctionnelles contenues dans les documents analysés dans leur rôle de médiation et de communication (les fonctions du langage : qui fait quoi, dans quel contexte, par quel canal, quel est le message global adressé à qui et quel retour ?) en recourant au schéma de la communication de Roman Jakobson (1960), circonscrire les missions que le SeGEC assigne à toute personne qui est, d'une façon ou d'une autre, concernée par l'enseignement catholique et les défis auxquels il recommande à faire face au travers du schéma actanciel de Greimas (1966) et utiliser une grille d'analyse thématique pour identifier les orientations et les positionnements sous-jacents des documents étudiés.

3.3.2.1. Les fonctions du langage de roman Jakobson(1960)

Pour pouvoir dégager les composantes simples de cette complexité que le message distillé par le SeGEC sur le plan de la communication de son idéologie, il nous importe de décortiquer les fonctions sur lesquelles ce message est bâti. Ceci nous permettra de voir qui (émetteur) adresse un message à qui (récepteur), via quel canal, dans quel contexte (réfèrent), avec quel code et s'il y a possibilité de feedback. Cette analyse se fera sous forme d'un tableau de 6 fonctions définies par Roman Jakobson (1970). Nous verrons à quoi les 7 éléments évoqués correspondent dans la réalité en se basant sur les éléments d'informations extraits des documents analysés et les fonctions qui peuvent leur être attribuées.

A. Différents éléments constituant le schéma de la communication à chercher dans documents cibles :



B. Fonctions remplies et indices manifestes dans les documents qui les justifient :

Fonction du langage	Indices dans les documents
Fonction expressive ou émotive	
Emotions, ressentis et vision exprimés par l'émetteur	
Fonction impressive ou conative	
La recherche par l'émetteur des réactions et des impressions chez le récepteur	

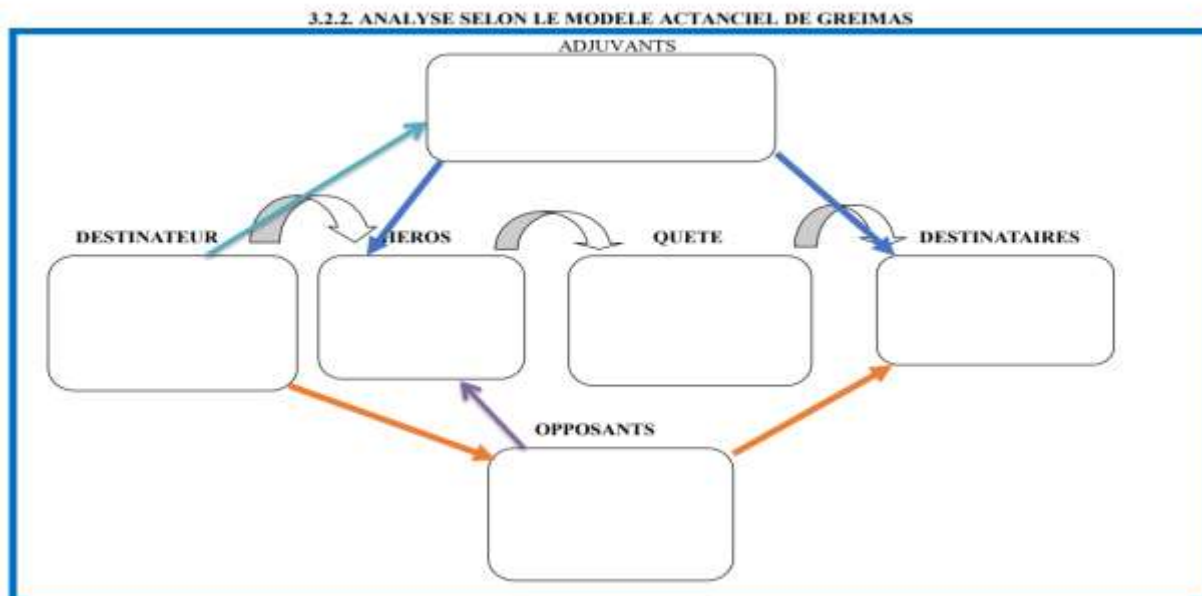
Fonction référentielle	
Ce qui est dit du contexte par l'argumentaire pour justifier une idée, donner une raison	
Fonction phatique	
L'émetteur assure l'établissement et le maintien du contact avec le récepteur.	
Fonction métalinguistique	
Le locuteur s'attache à décrire le code qu'il utilise	
Fonction poétique	
Tout le travail qui est fait sur le langage pour qu'il soit soigné, digeste, beau	

3.3.2.2. Analyse selon le modèle actanciel de Greimas

Greimas présente en 1966 un modèle d'analyse d'une narration qu'on peut utiliser pour décomposer une action selon trois axes sur lesquelles opèrent les acteurs appelés aussi actants (un ou plusieurs destinataires ou destinatrices (mandataires, un-e ou plusieurs destinataires un-e ou plusieurs adjuvant-es (aidant-es), un-e ou plusieurs opposant-es (adversaires), un objet ou une quête et un sujet (héros ou héroïne) qui mène une quête. Ces actants fonctionnent sur les trois dynamiques qu'il faut analyser pour comprendre les liens qui existent entre ces acteurs : On a l'axe du pouvoir sur laquelle l'opposant-e et l'adjuvant-e pour agir sur la quête, la faire aboutir pour l'adjuvant-e ou la faire échouer pour l'opposant. Sur l'axe du vouloir le héros se met en quête de l'objet alors que sur l'axe du savoir le destinataire ou la destinatrice ou le destinataire est en relation avec son destinataire (Greimas, 1966)¹⁷

Le modèle actanciel nous permettra dans un premier temps de circonscrire les rôles de tout acteur impliqué dans l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté dans l'enseignement fondamental catholique. Derrière la sémantique propre au conte, ce sont des hommes et des femmes qui travaillent dans le réseau catholique. Les liens qu'ils entretiennent sont si complexes et si interdépendants que nous nous proposons de les présenter en recourant à ce schéma pour les rendre compréhensible.

¹⁷ <https://www.motsclés.net/blog/quest-ce-que-le-schema-actanciel>



3.3.2.3. Grille d'analyse thématique

Le cœur de notre recherche se situe au niveau de l'analyse thématique. Cette dernière analyse se fera en trois temps. En premier temps, ce sera une vue d'ensemble sous-forme de tableau des documents publiés par le SeGEC, en deuxième de ceux conçus par les PO et en dernier, un tableau synthétique comparatif de deux premiers. Nous partirons d'une liste des catégories que nous avons élaborée en nous basant sur nos questions de recherche. Le travail en soi consiste à aller chercher dans notre corpus si les thématiques retenues pour notre analyse sont explicitement abordées par les concepteurs de ces dossiers, s'ils sont implicites et relever leurs occurrences.

3.3.2.3.1. Grille d'analyse thématique des documents du SeGEC

La grille d'analyse, par rapport aux documents « Missions de l'école Chrétienne », se décline en cinq dossiers qui vont nous permettre de cerner la conception du SeGEC en matière d'éducation morale et civique : éducation aux valeurs morales, éducation à la citoyenneté, transmission des valeurs et ou des compétences discursives, minimalisme ou maximalisme et transversalité. Le cas échéant, chaque dossier pourra être décliné en différentes catégories se rapportant aux concepts étudiés en vue d'une analyse approfondie le moment venu. Par exemple, le dossier « l'éducation aux valeurs morales » pourra se décliner en différentes catégories telles que morale, valeurs, valeurs morales, valeurs de l'enseignement, valeurs de l'éducateur,... C'est grâce à un travail de pré-analyse, de dépouillement que nous allons pouvoir aller vérifier l'apparition de ces différentes

expressions se référant à ces catégories dans les documents en veillant à noter leur fréquence d'apparition (niveau quantitatif) et à extraire les expressions manifestes et/ou implicitement formulées (niveau qualitatif). L'analyse se fera sous-forme de deux tableaux avec deux entrées (une concernant les thèmes (dossiers) évoqués avec les subdivisions respectives (catégories) et une autre avec des documents étudiés nommés DOC1, DOC2, DC3, DOC4 et DOC5 pour les besoins d'analyse. Enfin, il nous importe de rappeler que cette recherche a pour objectif de répondre aux questions que nous nous posons et de mettre à jour ce que nous disent les textes officiels considérés en nous appuyant sur les concepts retenus lors de notre revue de la littérature scientifique. C'est un travail d'identification et, plus tard, d'interprétation des occurrences, des expressions ou des mots qui témoignent d'une volonté d'informer, d'expliquer, de justifier voire de témoigner une vision ou des conceptions des auteurs en question (Grinschpoun, 2017).

Figure (3) : Expressions, termes se référant à notre thématique

DOSSIERSS	CATEGORIES	DOC1	DOC2	DOC3	DOC4	DOC5
Education aux	Le concept					
valeurs	Valeur					
morales	La morale					
	Valeurs morales					
	Valeur de l'enseignement					
	Valeur de l'éducateur-trice					
Transmission	Idée même de transmettre					
	Celle des valeurs					
	Celle des Compétences					
Education à la citoyenneté	Citoyenneté					
	Vivre- ensemble					
	Modèle familial					
	Modèle de					

	travail					
	Modèle de discussion					
Ethique	Minimale					
	Maximale					
Transversalité	Cours					
	Interactions					
	pratiques démocratiques					

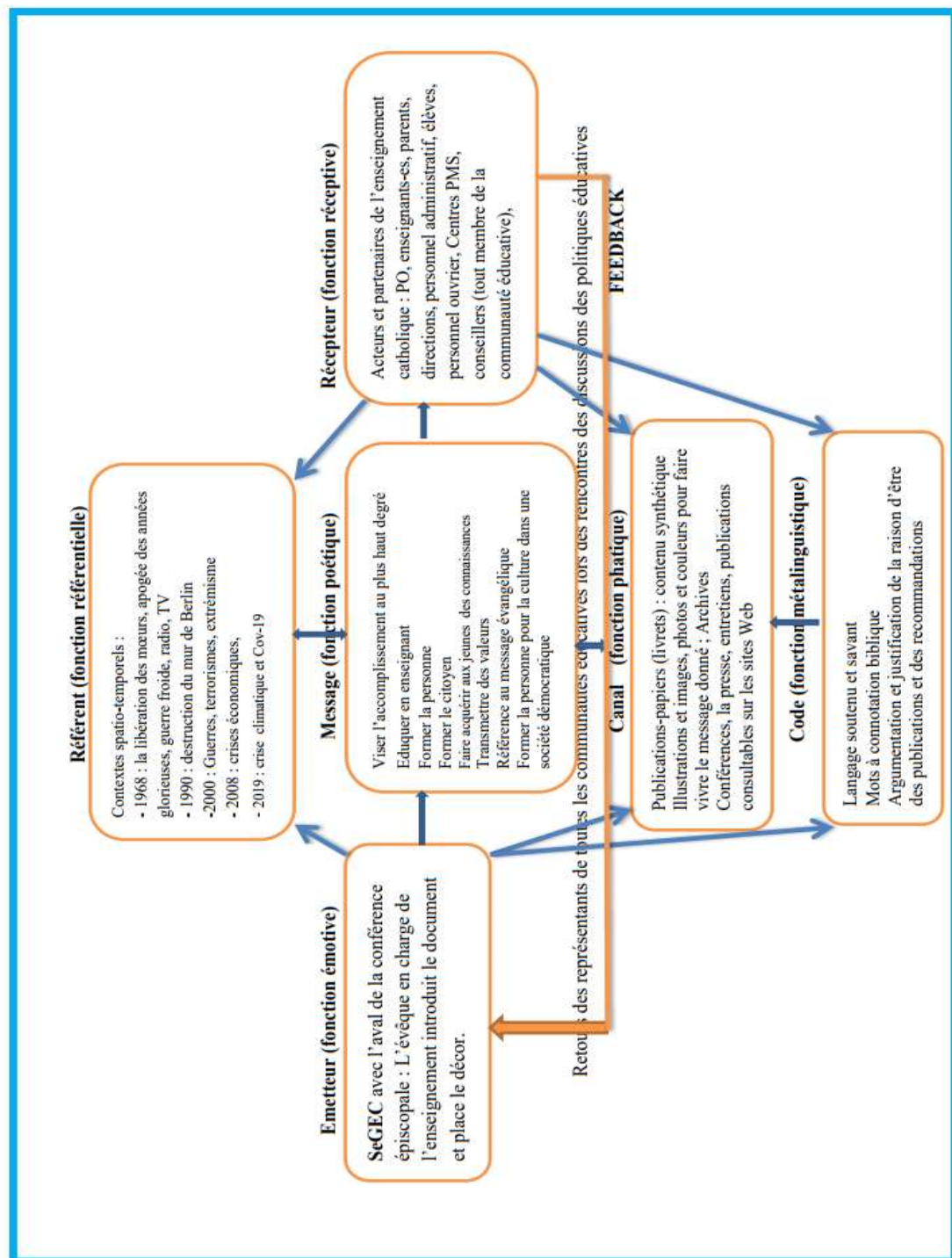
3.3.2.3.2. Analyse des documents SeGEC et des projets d'établissements

A la suite des grilles d'analyse proposées pour les publications du SeGEC, nous voulons croiser des informations explicites et implicites retenues dans les documents émanant du SeGEC avec des projets d'établissement pour vérifier si les PO reprennent à la lettre les injonctions en matière d'éducation morale et civique, s'ils s'en inspirent ou s'ils manifestent une vision proche, différente voire opposée selon les indices et des éléments de fond pertinents. Rappelons en passant qu'un projet d'établissement est une réécriture concrétisant les projets éducatifs et pédagogiques.

Une analyse comparative de ces supports différents par leur nature nous permettra de relever les ressemblances, les différences et les spécificités pouvant découler des aléas circonstanciels respectifs. C'est en quelque sorte tenter de répondre à la question : quels éléments de la conception du SeGEC sur l'éducation morale et citoyenne sont repris ou non dans les projets d'établissements dont il est question ? Un tableau (annexe 3 : Figure 4) à deux entrées (dossiers subdivisées en catégories les plus récurrentes retenues par rapport aux deux dernières publications de "Mission pour l'école chrétienne" et celles des projets considérés) sera notre grille d'analyse (comme c'est le cas avec la figure 3).

4. Analyse, traitement des données

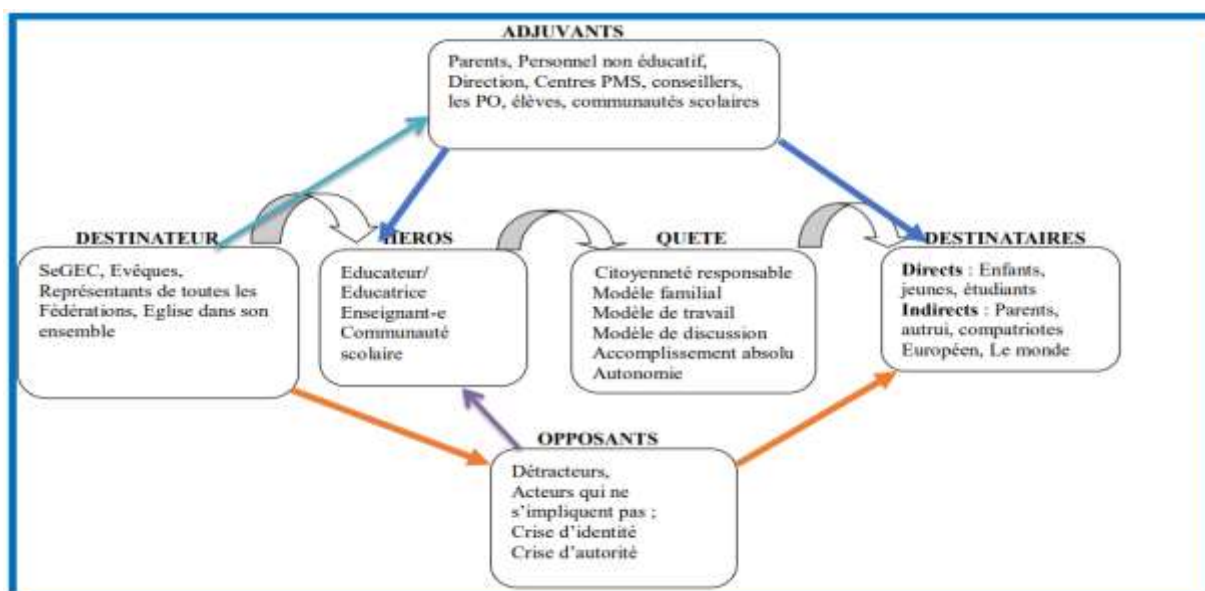
4.1. Analyse des documents selon le modèle des fonctions du langage de Jakobson



B. Fonctions remplies et indices manifestes dans les documents qui les justifient :

Fonction du langage	Indices dans les documents
Fonction expressive ou émotive	
Emotions, ressentis et vision exprimés par l'émetteur	<ul style="list-style-type: none"> • Nous, • Nos écoles sont aujourd'hui traversées par des religions et philosophies diverses ... (DOC5, p7) • Notre école cherche à montrer l'exemple (DOC5, p7) • Notre société s'est donnée... (DOC5, p8) • A nos yeux, l'enseignant est d'abord un passeur (DOC5, p8)
Fonction impressive ou conative	
La recherche par l'émetteur des réactions et des impressions chez le récepteur	<ul style="list-style-type: none"> • Une sorte de storytelling : ce projet s'inscrit dans l'histoire... (DOC5, p3)
Fonction référentielle	
Ce qui est dit du contexte par l'argumentaire pour justifier une idée, donner une raison	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte de mutations culturelles, écologiques, politiques et sociales • Monde d'aujourd'hui dominé par l'individualisme, par la recherche de l'immédiateté et de la rapidité, par certaines formes d'utilitarisme et de consumérisme (DOC5,p1)
Fonction phatique	
L'émetteur assure l'établissement et le maintien du contact avec le récepteur.	Notre enseignement, de la maternelle aux écoles supérieures et de promotion sociale
Fonction métalinguistique	
Le locuteur s'attache à décrire le code qu'il utilise	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignant passeur : accueille, rencontre accompagne • Il s'agit pour elle de former (DOC5, p8)
Fonction poétique	
Tout le travail qui est fait sur le langage pour qu'il soit soigné, digeste, beau	Globalisation (citoyen du monde (DOC5, p9)

4.2. Analyse des publications du SeGEC selon le schéma actanciel de Greimas



De ce modèle, on voit les trois axes qui déterminent les dynamiques et les rôles de tout un chacun s'éclaircir. Mais d'ores et déjà, on peut affirmer que ces rôles ne sont absolument pas délimités et tranchés. En fait, il se vit une telle interdépendance entre les acteurs de ce

réseau qu'il faut creuser en profondeur pour cerner les limites des pouvoirs de chacun, pour savoir qui fait quoi et avec quel chapeau.

Par exemple, sur l'axe du pouvoir, l'adjuvant-e, représenté-e ici par les parents, les PO, les directeurs-trice, peut se transformer en opposant si jamais quelque chose n'est conforme à ses valeurs. Il en va de même sur l'axe du vouloir qui concerne le héros (le /la professeur-e dans son rôle de dispenser les connaissances et les valeurs ou l'enfant quand il poursuit ses objectifs d'apprentissage) peut influencer sur la marche des actions en prenant d'autres rôles comme par exemple le fait de ne pas s'impliquer.

Sur l'axe du savoir qui met en exergue la relation entre, la destinatrice ou le destinataire son destinataire (Greimas, 1966) se passe encore une fois une autre complexité. C'est que le SeGEC parle en "nous" en s'adressant aux acteurs de l'école catholique. Ce qui veut dire qu'il se sent impliqué dans cette action, qu'il est à la fois destinataire et destinataire du message contenu dans ses publications. Destinataire, il l'est comme tout membre de la communauté scolaire à qui il demande d'adhérer à ce projet et à qu'il assigne un objectif particulier : *« aux élèves d'accepter le projet, aux parents de choisir librement une école qui répondent à leurs options éducatives, philosophiques et religieuses, d'accepter loyalement les objectifs proposés et les moyens utilisés et d'assumer leur part de responsabilité en s'impliquant au sein de l'école, aux les enseignants d'être responsables de la relation pédagogique, de prendre conscience des objectifs et des moyens respectifs de leurs établissements et tenir compte de l'évolution du professeur (respect, discrétion et bienveillance) et aux PO de promouvoir le projet éducatif, de veiller à créer les conditions favorables à son élaboration, à sa mise en œuvre, sur base des principes évangéliques et ecclésiaux, de construire une communauté éducative, de se soucier de la justice sociale, de soutenir la direction et se savoir soumis aux mêmes règles que les enseignants) et enfin aux conseillers d'intervenir en matière des questions délicates liées aux comportements d'un acteur de l'école catholique »* (DOC1-1975, DOC2-1995). Destinataire, le SeGEC l'est en tant qu'organisation chargée de donner des orientations, de circonscrire les références communes à toutes écoles de son réseau contenues dans ces publications. D'ailleurs, dans la récente édition, celle de 2021, le SeGEC dit *assumer la responsabilité* (du contenu du document) *au nom de l'ensemble des PO qu'il fédère* » (DOC5, 2021, p2).

4.3. Grille d'analyse des documents SeGEC (Voir annexe 2)

4.4. Grille d'analyse des documents SeGEC et des projets d'établissements (annexe 3)

Le document considéré comme projet d'établissement de l'établissement de l'École fondamentale Saint-Jean-Baptiste est le copier-coller de la publication de Mission de l'école catholique 2017. Il n'y a ni adaptation ni appropriation. Ceci revient à dire que l'école est supposée appliquer à la lettre tout ce qui est dit dans cette publication.

Les deux autres établissements ont des projets d'établissements qui s'inspirent de la publication de Mission de l'école chrétienne, édition 2014. Les documents qui m'ont été donnés datent d'avant 2020, avant la publication d'une édition récente celle de 2021. Ils s'en inspirent donc, adaptent et réinterprètent les injonctions du SeGEC. Ils en reprennent tous les deux certaines valeurs comme « le respect de l'autre, la solidarité responsable, l'attention aux démunis, l'altruisme », y ajoutent "l'écologie" et "le respect des différences" pour le Centre scolaire Saint-Benoit Saint-Servais et l'Institut de l'Instruction chrétienne de Flône prône en plus « le partage, le pardon, la tolérance et la reconnaissance des richesses de chacun ».

5. Interprétation et discussion des résultats

5.1. De l'éducation aux valeurs morales

A la question de savoir si le SeGEC promeut une éducation aux valeurs, nous répondons sans équivoque par l'affirmative. Il est fait mention de la formation aux valeurs (DOC1), de la promotion des valeurs (DOC2, DOC3 et DOC4) et de l'éducation morale (DOC5). Les valeurs les plus prisées sont mêmes citées in extenso dans la première publication : « la dignité humaine, le sens des responsabilités, le sens de la solidarité, l'esprit de coopération, le sens de la communauté, le respect de la conscience d'autrui, le respect des autres, l'autonomie, le développement de sa propre conscience » [DOC1-1975, p 13]. Dans Mission de l'école chrétienne [DOC2-1995, p.18], nous retrouvons des valeurs suivantes : le respect de l'autre, le don de soi, le sens du pardon, la solidarité responsable, l'intériorité, la créativité, la confiance dans les possibilités de chacun, l'attention aux démunis. Seule la valeur « respect de l'autre » de la précédente publication est reprise. Les publications respectives des MIEC de 2007 et de 2014, elles, reprennent intégralement les mêmes valeurs. En plus des valeurs citées, les concepteurs appellent les acteurs des communautés éducatives à promouvoir l'altruisme et l'hospitalité [DOC4-2014, p].

Nous pouvons noter une continuité dans la définition des valeurs à promouvoir à partir de la deuxième publication (1995) jusqu'à la quatrième (2014). La récente publication de la MIEC, celle de 2021, reprend la valeur "dignité humaine" (qui était présente dans la publication de 1975), "le respect d'autrui" (que nous retrouvons dans toutes les autres publications) et ajoute à ces deux valeurs "la liberté, l'égalité hommes et femmes, la solidarité, la justice, la générosité, la responsabilité, le soin d'autrui, la civilité (courtoisie, convenance, politesse, délicatesse, distinction entre espace privé et espace public), le respect de l'autorité légitime et le respect de la nature (écologie)" comme valeurs à promouvoir ou à faire advenir. Nous sommes loin de nous imaginer un débat là-dessus. En tout cas, rien ne semble dans les documents faire état d'un désaccord sur l'une ou l'autre de ces valeurs. Nous avons remarqué cependant qu'à certains égards le SeGEC ne faisait pas la distinction entre les valeurs évangéliques et les valeurs morales dans ses premières publications: « (...) elle (l'école chrétienne) promeut dans sa démarche des valeurs évangéliques qui sont aussi le bien commun de l'humanité, notamment : (...). Ces valeurs humaines, Jésus, suivi par ses témoins, les a assumées de façon radicale et leur a donné jusqu'à travers sa mort et par sa résurrection, une force et un éclat particuliers » (DOC2, p18, DOC3, p18, DOC4, p18). Il se dégagerait alors une conception externaliste défendue par les tenants d'une nécessaire hétéronomie pour fixer les valeurs (Prairat, 2019). Cette position va évoluer au fil du temps à telle enseigne que dans la publication de 2021 "la spiritualité et la foi chrétienne constitue une des 5 directions interdépendantes dans lesquelles l'enseignement catholique déploie ses efforts" (DOC5, p4-5). Et le document de préciser que cette dimension "s'exprime sous forme de questionnements sur la condition humaine, s'ancre dans le développement cognitif et la pratique de la personne, dans le rapport aux autres, dans la sensibilité esthétique et dans l'accomplissement corporel"(DOC5, p5). Dans les publications de 1975 à 2014, il est préconisé la référence à la Bible, à l'Évangile, au Christ et aux traditions chrétiennes dans l'enseignement catholique, la version de 2021 souligne l'intérêt à "privilégier la foi chrétienne tout en entrant en dialogue avec d'autres formes de spiritualité".

A l'exception du projet d'établissement de l'École fondamentale Saint-Jean-Baptiste de Flémalle qui reprend mot à mot le contenu de Mission de l'école chrétienne de 2014, dans les projets de deux autres écoles sont préconisées certaines valeurs édictées par le SeGEC comme, par exemple, la solidarité, la responsabilité, le soin d'autrui, le respect, l'écologie ou le respect de la nature. Le Projet d'établissement du Centre scolaire SBSS mentionne en

plus la générosité, la politesse, la civilité et le respect des différences (DOC3-[SBSS]), celui de l'institut de l'instruction chrétienne de Flône y ajoute la tolérance, la reconnaissance des richesses de chacun, le pardon et le partage (DOC4-[IIC]).

5.2. Des valeurs de l'enseignement et de l'enseignant-e

L'interprétation des données extraites des documents analysés nous permettent de nous référer aux propos de Prairat (2019) au sujet des débats autour de la valeur de l'enseignement en tant que contenu qui vaille la peine d'être dispensé et de la valeur de l'enseignant appelé à prêcher par l'exemple dans ses pratiques au quotidien. A ces sujets, les concepteurs n'y vont pas par quatre chemins.

En ce qui concerne la valeur de l'enseignant, le SeGEC préconise l'exemplarité de tout acteur qui s'investit dans l'enseignement catholique rejoignant ainsi les propos de Prairat (2019). Il recommande que ces acteurs aient un a priori positif à l'égard des enfants et des jeunes montrent l'exemple dans tous leurs actes au quotidien au sein de l'école mais aussi dans leur vie privée. Ils défendent que ce n'est pas tant ce que les enseignants-es dispensent qui importe mais bien davantage leurs comportements, le témoignage par leurs actes et la qualité des relations vécues. Et de dire : « On engendre à la mesure de ce que l'on est bien plus qu'à la mesure de ce que l'on a » (DOC 4, DOC5). Il est demandé aux enseignants-es et- de façon plus large- aux autres partenaires de l'école catholique de faire preuve de prudence, d'humanité, d'ouverture, du respect des principes et des personnes. Nous retrouvons évoquer l'exemplarité des éducateurs.trices dans les deux projets. Du côté du Centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais, le projet le dit en ces termes : "*Les professeur.e.s sont un exemple qui peut être pris.es comme référence pour les élèves qui, grâce au conseil des élèves, peut relayer à d'autres instances leur vision d'une école qui doit sans cesse s'adapter et relire ses pratiques*" (DOC3-[SBSS]), alors que pour l'Institut de Flône

S'agissant de la valeur de l'enseignement, les rédacteurs des premières publications de la MIEC soulignaient la nécessité de fonder le contenu de l'enseignement sur le message de l'Évangile, sur les valeurs humaines (DOC1, DOC2), de mobiliser les ressources, les traditions et les doctrines des pères fondateurs qui ont inspiré les établissements concernés (DOC3) et de fournir aux étudiants une éducation qui fait la part belle de la culture dans une société démocratique tout en tenant compte de la dimension religieuse (DOC5).

N'oublions pas que ces documents donnent des orientations : il appartient aux PO- et c'est d'ailleurs l'appel de pied du SeGEC-« de méditer » sur le contenu du DOC1, de « s'inspirer » des DOC2 et DOC3, de concevoir leurs projets d'établissements selon les réalités et les contingences qu'ils vivent dans les communautés respectives.

Les projets respectifs du Centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais et de l'Institution de l'Instruction chrétienne de Flône sont l'aboutissement d'un travail de concertation entre les différents partenaires respectifs de ces écoles, d'interprétation et d'adaptation. Ces deux projets se nourrissent grosso modo des publications du SeGEC mais n'en oublient pas non plus de faire référence au Décret relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement fondamental (...) ainsi qu'aux référentiels émanant du Ministère de l'éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles surtout en ce qui concerne les compétences initiales et terminales.

5.3. Transmission des compétences et/ou des valeurs ?

A propos de la transmission, les auteurs de ces publications soulignent la nécessité d'aller plus loin que la communication simple des données, d'aller « au-delà de la transmission matérielle d'énoncés » (DOC3 et DOC4) au moment où les enseignants-es appliquent les principes de la transmission pédagogiques. Cela veut dire qu'ils doivent se servir des exemples concrets, de leurs témoignages et des situations vécues pour donner du sens à leurs enseignements.

De ces publications il ressort de façon limpide que l'école est « pour les enfants un lieu de vie sur un mode du rapport au savoir et à l'apprentissage » (DOC4). Or, nous l'avons vu, dans les débats nourris autour de la transmission des valeurs par l'école, le consensus est loin d'être trouvé. Nous constatons que tel n'est pas le cas dans les orientations données par le SeGEC. Les occurrences des expressions « transmettre, transmission » reviennent souvent dans toutes les publications. Elles parlent de la « transmission de la culture, des connaissances, des compétences... » Et cette transmission est explicitement déclinée dans l'édition 2021 de la Mission. A la page 6, le document précise les quatre moments [(1) transmission des savoirs du passé, des codes et des contenus culturels, (2) appropriation, (3) réflexion critique, (4) création] qui doivent caractériser l'éducation par la culture (DOC5). S'agissant de l'éducation morale, le document recommande de "transmettre les grands repères en vue d'amener l'élève à formuler des réponses partageables avec les autres" (DOC5, p6) et d' « *appliquer les principes de la transmission pédagogique valant pour les*

autres matières ». Au sujet de la dimension religieuse et spirituelle, Il n'y a pas confusion ni débat : l'école catholique a le devoir de le faire pour les deux.

La lecture des documents analysés ne nous a pas permis de ressortir ce qui est priorisé par le SeGEC entre la transmission des valeurs et la transmission des compétences-comprenez ici les compétences réflexives, discursives et argumentatives de nature à permettre aux citoyens en devenir à échanger avec leurs pairs dans des conditions favorables, à faire valoir leurs avis dans le concert des échanges, des discussions et des débats (Perrenoud, 1995). Ces compétences du point de vue d'Habermas sont plus importantes pour l'exercice de la citoyenneté dans une démocratie délibérative. Les publications du SeGEC évoquent toutes l'apprentissage d'une démarche (DOC1), la réflexion critique, l'appropriation (écoute) et l'acquisition des compétences orales et écrites ... (DOC5), en passant par la construction de sa propre identité (DOC2), par le développement du jugement critique et du discernement du vrai, du beau et du bon (DOC 3) et par l'acquisition des connaissances, des capacités de jugement et d'action (DOC4) à l'instar de Develay (1996) et de Perrenoud (1995) affirmant la nécessité du transfert des connaissances et la mobilisation des ressources cognitives dans le quotidien pour faire valoir ses droits.

Tous les projets d'établissement promeuvent la transmission des connaissances et des compétences intellectuelles (« *connaissances, capacités cognitives générales, éclairages pluridisciplinaires ...* » pour le Centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais (DOC3-[SBSS]) alors l'Institut veut que « *l'équipe éducative donne de solides bases d'instruction qui préparent les enfants à la vie en développant la créativité, le sens critique, l'esprit de recherche* » (DOC4-[IIC]).

5.4. Education à la citoyenneté et modèle de citoyenneté

En ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté (Galichet, 2005), le DC1 insiste sur la formation de l'homme visant son accomplissement le plus complet (DOC, 1.8, p15). Dans son introduction de la « Spécificité de l'école catholique », Mgr J.V Daem disait : « (...) nous voulons servir la société en promouvant la culture et la science, en « *hominisant* » les jeunes, en développant leur sens social, en leur ouvrant les yeux et en suscitant leur engagement pour un monde meilleur ». Et plus loin dans le même document, il est dit que c'est le nouvel humanisme qui doit être recherché, celui-là où « l'homme se définit avec la responsabilité qu'il prend devant ses frères et devant l'histoire » (DOC1, 4.7, p14). Les

DOC2, DOC3 et DOC4, eux, parlent de la formation de la personne et celle du citoyen. La formation de la personne s'enracine dans la continuité de la conception de la publication de 1975, celle de du citoyen constitue une nouveauté. En plus de « *développer la personnalité tout entière de l'élève* », l'école catholique se donne l'objectif de « *former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique, fondée sur le respect des droits de l'homme* ». L'éducation à la citoyenneté est plus développée et occupe le tiers de la dernière publication (celle de 2021) : les aspects et les contours de ce que cible cette éducation vont de « *la formation à l'autonomie, de la formation des membres actifs et responsables des sociétés ouvertes, de l'acquisition de la citoyenneté politique à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté, de l'ensemble des droits civils, politiques, sociaux et culturels* ».

Quant au modèle de citoyenneté le plus prisé par le SeGEC de 3 modèles (familial, du travail, de discussion) conçus par Galichet (2005) familial, si l'on s'en tient sur les indices et les expressions relevés dans les documents, c'est le modèle de discussion qui est en définitive préféré aux autres modèles. Cela ne veut pas dire que les autres modèles sont inexistant dans la vision même du SeGEC. Dans les faits, dans le DOC1 atteste que dans les années de sa publication c'est le modèle familial qui est privilégié alors que les années 90 consacrent le modèle du travail (DOC2) en mettant l'accent sur les valeurs travail et rendement. Au même moment, le modèle de discussion entre en jeu. Il coexistera avec celui du travail dans les publications qui vont suivre jusqu'à prendre beaucoup plus de place que les deux autres tel qu'en témoigne la publication de 2021 (DOC5). En effet, à travers les expressions relevées dans le DOC5 le SeGEC exprime sa volonté de voir l'école « *apprendre aux jeunes de prendre soin ensemble de la maison commune (familial), de les préparer à la participation économique, sociale et professionnelle (travail), à l'exercice de la du dialogue permanent, de la discussion collective du débat critique permettant une évaluation ...* »

L'objectif de l'édition de 2014 en matière d'éducation citoyenne « *former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondé sur le respect des droits de l'homme*» revient sous d'autres formulations dans ces projets respectifs du Centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais et de l'Institut de l'instruction chrétienne. C'est préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté "(DOC5, pp8-9). L'éducation à la citoyenneté dont parle le projet d'établissement du Centre Saint-Benoît

Saint-Servais, en termes d' « *apprentissage à la citoyenneté, de formation à la citoyenneté, en accueillant les représentants du monde politique, émancipation des jeunes vers une citoyenneté active* », s'articule sur trois volets : « *éducation à la responsabilité et au respect des personnes, au respect de l'environnement et à la communication* », tous ces volets avec des actions bien précises et concrètes (DOC3-[SBSS]). De fait, l'éducation à la citoyenneté constitue le premier point de son projet dans lequel il est dit que « *l'école est par excellence un microcosme qui apprend aux jeunes les processus démocratiques de la société d'aujourd'hui et qui outille de moyens pour construire de manière citoyenne la société de demain* » (DOC3-[SBSS]). Le projet pencherait si on se réfère à Galichet (2005) pour la citoyenneté inspirée de la discussion scientifique. Le projet de l'institut de Flône, quant à lui, il n'a fait qu'effleurer cette éducation : « *l'équipe éducative mettra tout en œuvre pour entretenir et inculquer le goût de l'esprit civique de chaque enfant ; nous insisterons plus que jamais sur le respect du sens civique et la propreté de notre environnement* » (DOC4-[IIC]), mais la part prépondérante de participation accordée à la famille dans tout le processus éducatif milite pour une citoyenneté d'inspiration familiale (DOC4-[IIC]).

5.5. Minimalisme et maximalisme : quelle option pour le SeGEC ?

Nous l'avons vu, dans les espaces de l'enseignement catholique se trouvent en présence des idées, des cultures, des religions différentes portées par les acteurs impliqués dans les activités d'apprentissage et d'éducation. On peut alors se demander comment tous ces acteurs arrivent à assumer chacun ses responsabilités et à interagir dans un esprit de compréhension mutuelle. Cette compréhension mutuelle, le SeGEC l'appelle de ses vœux. Pour anticiper le choc idées et des cultures, quelles sont les directives émanant du SeGEC en matière éthique ? L'enseignement catholique se veut-il minimaliste ou maximaliste ?

Si nous nous appuyons sur les définitions que donne Ogien (2008) au minimalisme et au maximalisme, nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper que le SeGEC entend promouvoir une éthique maximale. Nous n'avons relevé nulle part dans les documents des indices attestant l'indifférence morale du rapport à soi-même. Des données suffisantes trouvées dans tous les documents nous permettent de mettre en évidence l'option nettement tranchée pour une éthique maximale. Nous rejoignons ainsi Ogien qui conçoit le maximalisme comme un « système qui rejette l'indifférence morale du rapport à soi-même et enrichit la non-nuisance et la considération égale de chacun avec des devoirs de

bienfaisance à caractère paternaliste et des devoirs envers des entités abstraites comme la « nature humaine » (Ogien, 2008, p107). Tous les projets d'établissement misent sur le maximalisme moral en prenant appui sur une éducation morale familiale, visent l'épanouissement des jeunes au plus haut niveau en les émancipant vers une citoyenneté active pour leur bien propre et celui de tous les êtres, proches et lointains.

5.6. Convergences, divergences entre les documents analysés et évolutions

Au niveau des convergences, il y a bien d'éléments qui reviennent dans toutes les publications. Nous n'avons pas l'intention d'en faire une étude fouillée pour les ressortir toutes. Nous ne pouvons pas cependant ne pas évoquer la référence au Christ, à l'Eglise catholique, à l'Evangile et à la religion que nous retrouvons dans toutes les publications. Il est une seule valeur qui apparaisse dans toutes les publications : le respect de l'autre. Les publications de 1995, de 2007 et 2014 présentent les mêmes valeurs.

Les mots introductifs sont rédigés par les évêques en charge de l'enseignement auprès de la Conférence Episcopale sauf pour l'édition 2021. Ces prélats donnent le ton et l'orientation, installe le décor et justifie les raisons de la publication en question.

Les divergences au niveau du déroulé du titre « *Spécificité de l'enseignement catholique* », alors que les autres c'est « Mission de l'école chrétienne ». On voit que le qualificatif "catholique" a cédé la place à celui de "chrétien" qui est plus général. C'est aussi une évolution. C'est aussi le cas avec le substantif "enseignement" qui a été remplacé par "école". En revenant aux valeurs citées, beaucoup de valeurs du document de 1975 ne seront pas du tout reprises alors qu'en 2021 c'est beaucoup d'autres valeurs qui entreront en ligne de compte.

La structure rédactionnelle adoptée tout au début consistant à une numérotation des paragraphes en prenant en considération des idées exposées (édition 1975) cède la place à une structure textuelle titrée et sous- titrée (éditions 1995 et 2007) qui sera par la suite enrichie de couleurs, des images et des photos en guise d'illustration et pour faire rayonner les publications 2014 et 2021.

La référence à l'évangélisation a disparu du document de 2021. Face au pluralisme des convictions, à la réalité des convictions plurielles au sein de l'école, MIEC de 2021

redéfinit la manière dont la dimension religieuse et spirituelle est appelée à être vécue par la communauté scolaire catholique. D'abord au niveau « *familial, puis à l'école avec le cours de religion qui part des questions d'existence pour soulever des questions de sens, développer un débat critique en vue d'une évaluation justifiée et d'une élaboration de ses propres convictions, enfin lors des temps de ressourcement, de partage du sens de la foi et de célébration sans qu'il y ait une exigence d'adhésion* » (DOC5, p7). Ceci constitue la grande nouveauté, la grande divergence avec les éditions précédentes. Le point 5.8 détaille un certain nombre d'éléments qui témoignent d'une véritable évolution par rapport aux éditions antérieures et qui vont désormais nourrir ou inspirer les projets d'établissement catholiques.

5.7. Stratégies transversales

A la question de savoir à quelles stratégies les acteurs engagés dans l'enseignement catholique recourent pour transmettre les valeurs et les compétences et pour assurer l'éducation à la citoyenneté, les concepteurs apportent une réponse qui en dit long : « *l'école soutient le dialogue permanent des savoirs (savoirs issus des techniques, des arts, des sciences humaines, des sciences naturelles, de la religion, des sciences mathématiques et logiques* » (DOC5, p6). Il est de même pour l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté qui se réalise par la méthode transversale. Les pratiques pédagogiques promues par le SeGEC au sein des établissements d'enseignement catholique peuvent être qualifiées de méthodes transversales en ce qu'elles permettent de travailler les différentes compétences (communicationnelles, comportementales, méthodologiques et intellectuelles) en faisant des liens, en tirant profit des différentes disciplines qui y sont enseignées et en faisant contribuer tous les membres des communautés éducatives concernées. C'est de cela dont il s'agit quand les concepteurs de la mission de l'école chrétienne insistent sur la mise en œuvre « *d'une pédagogie de la recherche, de la confrontation et du dialogue, d'une recherche (qui) n'est pas cloisonnée dans les seuls cours de formation religieuse, elle doit s'étendre à tous les enseignements dispensés* » (DOC1) mais aussi *transparaître dans les interactions des membres de toute la communauté éducative, dans le climat vécu* (DOC1), *dans le développement des pratiques démocratiques en préparant les jeunes gens à prendre part à la vie collective dans ses dimensions associatives et politiques* (DOC4) *au travers de leur participation à la vie des établissements et à certains mécanismes de prise de décisions et de prise en charge des fonctions et des rôles au service de la collectivité* » (DOC5). Aussi s'avère-t-il aisé d'acquérir les compétences argumentatives du moment où les

conditions favorables au « *dialogue, aux échanges, à la rencontre de l'altérité, à l'expression des convictions personnelles, à la discussion collective et au débat critique* » (DOC4 et DOC5) et que « *toute la communauté scolaire, chacun, selon sa responsabilité, est convié au même but par l'apport de ses compétences et dans le respect de celles des autres* » (DO2).

Alors que l'Institut de Flône prône l'interdisciplinarité exprimée dans ces mots : "*Afin de donner un maximum de sens aux apprentissages, le plus souvent possible, les compétences seront abordées et travaillées à travers l'interdisciplinarité, qui, dans ce cas, sera le lien concret entre les différentes disciplines que sont la langue maternelle, les mathématiques, la seconde langue, l'éveil scientifique, géographique, historique, artistique, ainsi que l'éducation physique*"(DOC4-[IIC]), le centre Scolaire Saint-Benoît Saint Servais convie "*éducateurs, professeurs et élèves à s'engager dans des projets de classe et de niveau qui donnent du sens à l'apprentissage scolaire, qui favorisent l'interdisciplinarité(...). La direction soutient l'organisation du travail interdisciplinaire*"(DOC3-[SBSS]).

5.8. Mission de l'école chrétienne, édition 2021 : Nouveautés et évolution

Au moment où nous commençons à travailler sur les publications du SeGEC l'édition venait à peine de sortir. Les écoles concernées commençaient à en prendre connaissance. Le contexte du Covid-19 n'aidant pas, les écoles dont les projets d'établissements ont fait l'objet de cette analyse se référaient à l'édition 2014. L'édition 2021, fruit « d'un travail de réflexion collective, d'écriture et de délibération » marque une évolution manifeste tant au plan formel qu'à celui du fond en comparaison avec les publications de 1975, 1995, 2007 et 2014. Loin de nous l'idée de nous étendre sur une analyse complète de ce document, tant il mérite, à lui tout seul, une étude, une analyse approfondie, nous allons soulever quelques points saillants signes de cette évolution par rapport aux éditions précédentes.

Au niveau de la forme, deux éléments sont à noter : la structure du document et sa présentation, le travail sur le style et le vocabulaire. Dans son édition de 2021, Mission de l'école chrétienne est bâtie sur une structure classique avec une note préliminaire, une introduction, un corps, une conclusion et un rappel des trois principes fondateurs d'une société démocratique (exercice des libertés fondamentales, principe associatif et principe de subsidiarité) auxquels répondent la structure et l'organisation de l'enseignement catholique.

Contrairement aux éditions de 2007 et 2014 où les textes sont accompagnés et enrichis des photos et des couleurs vives, le texte de l'édition de 2021 se veut relativement plus sobre. Pendant la rédaction, un travail d'actualisation a été effectué au niveau du style pour exprimer clairement le contenu et le rendre accessible aux enseignants et aux parents. Certains termes susceptibles de créer des malentendus comme "évangéliser" qui peut vouloir dire "convertir" pour certains, "endoctriner" ou "manipuler" pour d'autres ont été soit laissés de côté ou explicités davantage pour dissiper toute ambiguïté. On notera, enfin, que l'édition 2021 n'a pas de note introductive rédigée et signée par un évêque comme ce fut le cas avec les éditions précédentes qui comportaient à chaque fois les mots respectivement rédigés par les évêques en charge de l'éducation, mots chargés de décrire le contexte et de donner de orientations au nom de l'épiscopat belge.

Au niveau du fond, si on devait résumer en une phrase son contenu, l'édition de 2021- nous l'avons dit-consacre «*l'éducation pour la personne, par la culture, dans une société démocratique*». Sont témoins de cette évolution le contenu, les orientations, les thématiques bien cernées, expliquées, détaillées et justifiées dans le document. Des spécificités de l'école catholique aux identités des élèves, des valeurs en contexte, de la place de l'éducation à la citoyenneté, du rôle du cours de religion et de la recherche des liens entre les éléments composant une formation "complète".

Dans les lignes introductives, le ton est donné et l'essentiel pour une école catholique consiste à «*identifier les savoirs fondamentaux ; à développer des compétences multiples, à prendre le temps nécessaire aux apprentissages et à la concentration ; à former des personnalités capables de ressentir, de juger, d'agir avec les autres sans les instrumentaliser ; à devenir un homme ou une femme capable de se tenir debout, de vivre avec autrui, à apprendre à se décentrer de soi-même et à s'ouvrir à plus grand que soi ; à prendre soin ensemble de la maison commune* » (DOC5, p2).

Il ne s'agit pas de décrire les spécificités de l'école catholique comme ce fut le cas en 1975, mais d'insister sur l'importance de la formation de l'identité des élèves et de sa contribution à «*la construction d'une société démocratique orientée vers la justice et le bien commun des générations présentes et futures* » (DOC5, p3). Le curseur qui était antérieurement pointé sur les objectifs, le climat, la communauté éducative, l'adhésion et l'engagement (DOC1, pp14-22), se met sur l'élève qui devient le centre de tout et pour lequel toutes les

ressources nécessaires sont mobilisées et investies en vue de son « *développement cognitif, moral, esthétique, corporel et spirituel* »(DOC5, 2021)

Sur le plan moral, le document recommande à l'école d'assurer une « *éducation à l'éthique individuelle et collective au même titre que la transmission des connaissances* », d'acquérir des compétences suffisantes en matière de jugement moral, en apprenant à articuler des valeurs et des normes à des situations concrètes. Aussi bien dans la section consacrée à l'éducation pour la personne et dans celle relative à l'éducation par la culture, cet aspect se présente en deuxième position, c'est dire l'importance qu'il revêt. D'ailleurs en ce qui concerne les apports de la culture, les contours de cette éducation sont définis par cette règle d'or : « *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudras pas qu'il te fasse* » et par les valeurs qui sont explicitement énoncées dans ce que les concepteurs appellent le rapport aux autres: la charte des droits humains comme à la fois des obligations juridiques et des valeurs qui appellent un engagement, telles que la dignité de la personne, la liberté, l'égalité, la solidarité auxquelles s'ajoutent d'autres valeurs issues des diverses traditions culturelles et morales : la justice, la générosité, la responsabilité, le soin d'autrui ; des principes de la civilité comme la courtoisie, la délicatesse, la prévenance ...et d'autres encore issues des Évangiles comme l'amour, le pardon, l'option pour les pauvres, le don sans retour. Il s'agit ni moins ni plus d'un plaidoyer pour un maximalisme vécu en « *portant chaque élève au maximum de ses capacités* » tout en lui apprenant à se soucier des autres en en termes de solidarité, d'accueil, d'aide et de soutien (DOC5, p8).

Dans l'édition 2021, c'est aussi l'éducation à la citoyenneté qui est explicite dans une partie intitulée « *une éducation dans la société démocratique* ». Cette éducation se concrétise au travers de la recherche de l'égalité de tous et le respect de chaque élève, de la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté (exercice des droits civils, politique, sociaux et culturels), du *développement des compétences utiles pour la prospérité des élèves et leur insertion dans le monde du travail et de la conscientisation à l'impact de nos comportements et de notre responsabilité humaine à l'égard de l'écologie* (DOC5, p9). Ce sont à la fois les compétences cognitives et discursives qui sont recherchées durant le cursus scholastique pendant lequel les élèves apprennent à « *être membres actifs et responsables de sociétés ouvertes et autonomes, s'initient à la complexité de l'identité politique, à la philosophie et développent leur pensée argumentative* » (DOC5, pp8-9). Les concepteurs de la Mission, édition 2021, le précisent si bien : « *Loin de se limiter à des mécanismes formels et à des connaissances spécifiques, la citoyenneté s'apprend au*

quotidien et se vit à travers un apprentissage actif et progressif passant par la des dispositifs de participation des élèves à la vie des établissements, à certains mécanismes de décision, de prise en charge de fonctions et de rôles au service de la collectivité » (DOC5, p9).

Si du côté de la citoyenneté politique, nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper qu'il s'agit bel et bien de la citoyenneté inspirée du modèle de discussion scientifique, les concepteurs n'en oublient pas d'appeler les acteurs à former les élèves à la citoyenneté économique en les préparant à la vie économique, sociale et professionnelle, non seulement en leur faisant acquérir des compétences nécessaires grâce aux savoirs fondamentaux, aux formations techniques et professionnelles, mais aussi en leur « *donnant des occasions de travailler avec les autres avec rigueur et ténacité et de développer le partage, l'esprit de coopération, la générosité, la créativité et l'esprit d'initiative* ».

S'agissant du débat relatif à la transmission par l'école, la position du SeGEC est on ne peut plus clair : « A nos yeux, l'enseignant est d'abord un passeur. Il accueille l'élève, le rencontre et l'accompagne dans son parcours » (DOC5, p8). La méthode préconisée est aussi explicitement ainsi évoquée : « La formation à la citoyenneté constitue un effort qui concerne toute l'entreprise éducative de l'école. Celle-ci participe à construire de manière pleine et entière une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, de manière transversale à ses cours et à ses programmes » (DOC5, p9).

Nous voyons apparaître d'autres nouveautés comme la recherche de l'égalité homme et la promotion de l'éducation tout au long de la vie.

Enfin, nous ne pouvons terminer ce tour d'horizons- à vrai dire sommaire- sans dire un mot sur la part réservée à la spiritualité, à la foi chrétienne, dans cette nouvelle édition. Si dans les autres éditions belle et grande est la part réservée à l'évangélisation, à la référence biblique et à l'exemple du Christ avec ce va-et-vient sur les expressions au champ sémantique du Christianisme, dans la plus récente publication, la spiritualité et la foi chrétienne interviennent en cinquième position des directions telles que le développement cognitif et pratique de la personne, le rapport aux autres, la sensibilité esthétique et l'accomplissement corporel, directions dans lesquelles se déploie l'école catholique.

CONCLUSION GENERALE

J'ai été amené à traiter de la problématique de l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté suite à un questionnement existentiel, celui de la survie. Je me suis toujours posé cette question : peut-on coexister ou vivre ensemble sans avoir les mêmes valeurs, sans avoir aucun lien ? Qu'est-ce qui fait que les gens d'origines, de confessions religieuses et de cultures différentes se comprennent et collaborent pour bâtir une société de paix ? Toutes tentatives de réponse me ramenaient au rôle que devait jouer la famille et au final à l'action de l'école. Les prémisses de mon sujet de mémoire étaient là et l'attrait pour un tel travail avait été nourri par ma vie personnelle, mon vécu scolaire et professionnel et mes engagements dans les associations ecclésiastiques. Ceci constituait pour moi un handicap et un atout.

Un handicap puisque mes convictions étaient si ancrées que la distanciation et l'objectivité n'étaient pas gagnées au tout début. Un atout, dans la mesure où j'ai vécu, étudié et enseigné dans les écoles catholiques que j'allais en humble praticien pouvoir tirer profit de mes expériences de terrain. L'intérêt pour l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté par l'enseignement catholique s'explique par ailleurs, au-delà de mon vécu, par des raisons plus factuelles : les crises de tout acabit, le riche héritage de l'Eglise catholique (Maeyer & Wynants, 2016) en matière d'enseignement, l'engouement des parents pour des écoles catholiques et l'évolution au niveau des acteurs présents au sein de ces écoles. Mon ambition était de savoir si l'école catholique avait une vision propre à elle en ce qui concerne l'éducation morale et citoyenne et en quoi elle était différente des conceptions d'autres réseaux d'enseignement. Je débouchais à ce qui allait être ma question de départ qui consistait à savoir comment l'enseignement catholique concevait l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté, quelles valeurs et quel modèle de citoyenneté étaient prônés, pourquoi et comment il assurait cette éducation.

Il est alors intéressant de revenir sur le cheminement emprunté pour élaborer ce travail en mettant en évidence ses grandes étapes, les résultats les plus parlants, les difficultés rencontrées et les perspectives de recherche envisageables.

La contextualisation de notre propos nous a permis de montrer comment les oppositions entre les mouvances catholiques et les mouvances laïques, les idées avancées, les réformes

appliquées et les lois érigées en matière de politiques éducatives ont fait évoluer l'enseignement belge. Dans cette évolution, l'Eglise catholique a joué un rôle prépondérant grâce à l'investissement des hommes et des femmes qui ont marqué de leur empreinte et de leur vision l'enseignement catholique en travaillant pour l'émancipation des enfants et des jeunes. Malgré tous les défis auxquels cet enseignement a dû faire face (la démocratisation de la société, la montée des sciences positives, l'émancipation de la femme, la sécularisation, les attaques lancées à son égard (Maeyer & Wynants, 2016)), il a continué et continue son chemin aux prix des réadaptations aux exigences du moment tout en gardant son identité propre. Cette identité est portée et traduite par le SeGEC dans les publications qu'il adresse à tous les partenaires de l'enseignement catholique. Elle se révèle dans une mission double consistant à faire acquérir aux enfants et aux jeunes des connaissances et à les éduquer aux valeurs morales en référence à l'Évangile pour leur permettre de s'engager dans une société démocratique (DOC5).

En circonscrivant les concepts de valeurs et en rappelant les débats autour de cette question (Prairat, 2019), j'ai d'abord constaté que cette notion n'était pas facile à définir et qu'ensuite malgré ces débats actuels dont certains positionnements sont au demeurant irréconciliables, d'autres complémentaires, surtout en ce qui concernait la transmission de ces valeurs, ce qui importait davantage était d'en tenir compte dans les aménagements des programmes pour le partage des valeurs substantielles nécessaires au vivre-ensemble. En outre, j'ai pu identifier les caractéristiques des modèles de citoyenneté (familial, de travail et de discussion (Galichet, 1998). S'en est suivi un aperçu sur le minimalisme selon la conception d'Ogien (2008). En mi-chemin, j'ai alors retenu trois positionnements sur la question de transmission des valeurs.

D'un côté, celui des défenseurs du rôle de l'école dans la transmission des valeurs. De l'autre celui de ceux qui disent que ce n'est pas à l'école de transmettre les valeurs mais que leur transmission incombe à la famille. Selon eux, l'école doit inculquer les compétences à juger, à discuter et à délibérer. Et de l'autre encore, celui qui veut- comme Ogien- ne transmettre que les valeurs se limitant seulement à la non-nuisance à l'autrui. Ce tour d'horizon s'est bouclé avec le concept de transversalité qui traduit bien les pratiques éducatives qui sont à l'œuvre au sein des écoles catholiques quand il s'agit d'éduquer aux valeurs et à la citoyenneté.

Après la contextualisation et la revue de la littérature scientifique, j'ai procédé à la déclinaison de ma démarche méthodologique basée sur l'analyse de contenu. L'analyse et l'interprétation des données se sont opérées en trois temps avec une analyse selon le schéma de communication de Roman Jakobson, le modèle actanciel de Greimas et une analyse thématique en deux temps, d'un côté l'analyse des documents du SeGEC pour repérer les occurrences et les interpréter et de l'autre l'analyse comparative entre les derniers documents du SeGEC et les projets d'établissements catholiques. Selon une visée explicative et interprétative, j'ai pu répondre à mon questionnement de départ : L'école catholique doit-elle éduquer aux valeurs morales et à la citoyenneté ? Quelles valeurs et quel modèle de citoyenneté ? Pourquoi et comment ?

D'après cette recherche, il ne fait aucun doute que l'école catholique se donne comme mission, entre autres, celle d'éduquer aux valeurs et cela depuis bien longtemps avec la recherche de l'émancipation de jeunes avant les années proches de deux guerres et plus explicitement avec les années d'après guerres si on se fie à ce qui transparaît dans l'histoire de l'école catholique. La publication de « Spécificité de l'enseignement catholique » en 1975 par le SeGEC, tout comme leurs publications de « Mission de l'école chrétienne » qui interviendront plus tard, va donner les balises de cette éducation. Il s'agit de former d'abord l'homme, puis la personne puis le citoyen pour son intégration socio-professionnelle et, enfin depuis 2021, d'« assurer une éducation pour la personne par la culture dans une société démocratique ». Le SeGEC n'en oublie pas de définir en extension les valeurs qui doivent faire l'objet de cette éducation. Elles vont au-delà du minimalisme. Ce dire que la conception morale du SeGEC est maximaliste.

Le SeGEC met l'accent sur l'exemplarité des acteurs de l'enseignement catholique, invite les enseignants à user de leur professionnalisme dans la mise en situation lors de leurs pratiques éducatives et mise sur la collaboration de toute la communauté éducative pour atteindre ce but. Ces valeurs ne sont toujours pas les mêmes au fur du temps, on remarque une évolution des années 75 aux années 95, une stabilité entre 2000 et 2014 et un tournant avec la publication de 2021 qui consacre un tiers de la publication à l'éducation de la personne avec les finalités des sociétés démocratiques.

Au regard des modèles de citoyenneté de Galichet(2005), le constat est qu'il y a là aussi une évolution : du modèle de citoyenneté familiale tout au début on est passé par un modèle

presque hybride de citoyenneté familiale et de citoyenneté de travail qui transparait dans les publications des 1995 à 2007 à la consécration d'un modèle de citoyenneté de discussion auquel s'agrège de manière relativement mesurée la citoyenneté inspirée du travail avec la dernière publication. Il faut aussi remarquer qu'aucun cours n'a été désigné pour traiter de cette éducation morale et citoyenne. Il est demandé à chaque enseignant-e selon les particularités de son cours de s'y atteler, ce qui nous ramène à la transversalité.

Au-delà de ces résultats, ce mémoire fut un travail à la fois enrichissant et frustrant. Enrichissant, dans la mesure où novice dans le domaine de la philosophie, j'ai pu apprendre bien plus que je m'y attendais. Certes, les premiers moments ont été durs et laborieux tant dans la circonscription de ma question de recherche que dans la limitation de la quantité de documents à lire. Mon ambition et ma recherche de perfection m'ont poussé dans une glotonnerie livresque inattendue. J'en suis arrivé à ne savoir quoi faire avec une masse énorme d'informations dont je disposais. J'en étais saturé, frustré, découragé et sur point de jeter l'éponge. Heureusement que j'ai pu compter sur des conseils avisés de mes professeurs qui m'ont remis sur les rails.

Par ailleurs, je dois avouer que je ne m'attendais pas à ce que l'analyse de contenu soit aussi difficile à mettre en œuvre. C'est au fur et à mesure que je procédais à l'opérationnalisation de ma démarche que j'ai pris conscience que je n'étais que peu ou prou outillé pour cette méthode d'analyse. J'ai pu cependant prendre sur moi et réussir dans la mesure du possible à m'en servir pour interpréter les messages contenus dans les documents analysés. Il va s'en dire que ce mémoire ne prétend pas à la perfection vu les limites exposées dans la discussion, mais il a le mérite de m'avoir sorti de ma zone de confort pour aborder un sujet qui me tenait à cœur et d'avoir jeté les balises des études ultérieures sur la question de l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté dans les réseaux scolaires belges.

Dans ce travail à visée explicative et interprétative, tous les référents théoriques visités n'ont pas été investis dans l'analyse et l'interprétation. Il aurait été difficile de les convoquer tous tant les limites de ce mémoire ne sont pas extensibles. Mais cela reste la première et grande limite de ce travail. La deuxième limite est relative à la maîtrise même des concepts philosophiques qui demandent une assise solide qui aurait pu me permettre de cerner les nuances exprimées par les tenants et les aboutissants dans ces débats autour des

concepts et ainsi d'aller plus en profondeur dans l'analyse des documents choisis. A vouloir approfondir suffisamment ces concepts, je me suis retrouvé si saturé au point de ne pas savoir quoi retenir.

La troisième limite, elle, se situe au niveau du recours à la méthodologie d'analyse de contenu. Je me croyais être assez outillé par le « Séminaire de recherche, de critique et d'analyse des documents¹⁸ », que j'avais auparavant suivi pour pouvoir y recourir, mais c'est quand j'étais en pleine analyse que j'ai pris conscience du fait que j'étais novice, bloqué, frustré et désarmé. La quatrième limite est intrinsèquement liée à l'analyse de contenu elle-même. Cette recherche peut comporter une subjectivité au moment de l'interprétation et du fait qu'il est relativement difficile de prendre en compte toute la dimension de l'énonciation au moment même où elle se réalise.

A côté des faiblesses évoquées précédemment, ce mémoire présente au moins deux forces. Il présente une certaine originalité à double titre. D'abord, il part des documents existant qui, comme le disait Otlet (1934), ne sont que des moyens de transmettre des données informatives à la connaissance des intéressés, qui sont éloignés dans le temps et dans l'espace, ou dont l'esprit discursif a besoin qu'on lui montre les liens intelligibles des choses. Les documents soumis à l'analyse dans ce mémoire sont des originaux et le message reste intact. D'autres chercheurs peuvent répéter la même analyse ou d'autres analyses et arriver ou pas aux mêmes conclusions. En outre, nous n'avons pas pu mettre la main sur des études portant sur la conception du SeGEC en ce qui concerne l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté. Ce mémoire pourrait susciter l'intérêt des chercheurs ciblant soit la perception soit la conception de cette éducation propres aux autres acteurs de l'enseignement catholique.

Des perspectives que ce mémoire offre, il en sort deux (une qualitative avec des entretiens et une autre quantitative avec des questionnaires et des analyses statistiques) qui me semblent plus intéressantes et porteuses. Elles répondraient à la question : Quelles sont les représentations des enseignants-es par rapport à l'éducation morale dans les écoles du réseau catholique de la FWB ?

¹⁸ Tilly, P. (2020), Séminaire de recherche, de critique et d'analyse des documents, Université Catholique de Louvain, Syllabus.

Tout compte fait, ce mémoire n'a fait que renforcer mon intime conviction que le changement peut germer là où on le cultive, que l'humanité de Freddy Klopfenstein et d'Albert Jacquard, l'enracinement cher à Simone Weil et l'Ubuntu de Nelson Mandela ne sont possibles que si on entreprend par une action concertée à les prêcher par l'exemple dans ce que nous faisons aussi petit soit-il. L'enseignement catholique l'a compris et c'est peut-être pour cela qu'il continue dans sa quête d'un vivre-ensemble digne à s'adapter aux évolutions du monde en distillant avec engagement, dévouement et enthousiasme des orientations et des injonctions à tous les partenaires et acteurs impliqués dans l'éducation des enfants quels que soient leur origine, leur condition socio-économique, leur croyance et leur capacité .

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (1965), *Propos actuels sur l'éducation : Contribution à l'éducation des adultes*, Paris : L'Harmattan.
- Aubret, J., Gilbert, P. et Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF.
- Audigier, F & Tutiaux-Guillon, N. (2008), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*, Collection : Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur
- Audigier, F. (2007), « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 10 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ries/125> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Banks, J.A. (2017), «Failed Citizenship and Transformative Civic Education », in *Educational Researcher* 46(7), 366-377
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). *L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?* Recherche et Formation, 42, 1-20.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996 a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. et al. (dir.) (1996 b). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013), *L'analyse de contenu*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Beckers, J. (2008), *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Editions De Boeck Université.
- Beitone, A. et Hemdane, E. (2018) « École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement », *Éducation et socialisation* [En ligne], 48 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 10 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/3015> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.3015>
- Berelson, B. (1971), *Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Publ., p. 18. Cité par De Bonville, J. (2000), *L'analyse de contenu des médias*, Bruxelles, De Boeck, p. 9.
- Bergson, H. (1997), *Les deux sources de la morale et de la religion*, Quadrige Presses Universitaires de France.

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2021). De la justification, les économies de la grandeur (1991). *Revue française de science politique*, pp 242-260.
<https://doi.org/10.3917/rfsp.hs1.0242>
- Bosman, C., Gerard, F. et Roegiers, X. (2000), (Dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Daniel, M.-F. (2013). *Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs*. *Les Dossiers du GREE*, 2(1), 5-15.
- Canto-Sperber, M. & Ogien, R. (2017) *La philosophie morale*, Paris : PUF, *Que sais-je ?*
- Cendron, C. & Gagnon, M. (2017), *L'éthique en éducation: fondements et orientations actuelles de la recherche*, dans *Education et francophonie Vol., N°1*.
- Charles, J-M. (2020), *Représentations professionnelles des enseignants de leurs rôles dans l'éducation à la citoyenneté et analyse de leurs pratiques à l'école fondamentale en Haïti*. Thèse de doctorat présentée à l'ISTEAH.
- Dupont, C. (2008), CIFEN • Centre interfacultaire de formation des enseignants • Bulletin n° 25 • Décembre 2008, Table ronde -Les valeurs sous-jacentes au décret-missions et au contrat pour l'école.
- Choteau, P. (2006), *La valeur : un concept clef dans la réflexion morale*, Centre d'études théologiques de Caen.
- Clerc, P. (2021), *Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements*, *Géoconfluences*.
- Cohen, E.G. (1994), *Le travail de groupe*, (traduit par F.OUELLET), Montréal, Editions de la Chênelière.
- *Comptes rendus du Congrès 2002* : retrieved from <https://www.cairn.info/revue-du-nord-2013-1-page-189.htm>
- *Congrégation pour l'éducation catholique, Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique*, n° 58 & 63, 20/10/2013.
- Coq, G. (2003), *Retrouver le sens des grands héritages*, dans *La Croix, Forum et débats*, 5 décembre 2003.
- De Maeyer, J. et Wynants, P., eds (2016), *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution 19e - 21e siècles*, Editions Erasme.

- Debove, S. (2021), Pourquoi notre cerveau a inventé le bien et le mal ? Humensciences Editions.
- Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre: http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_023.pdf.
- Décret du 30 avril 2009 sur les associations de parents d'élèves et les organisations représentatives des parents et des associations de parents : <http://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/textes-legaux-1/proposition-parlementaire-decret-ap-avril-2009.html>.
- Dejours, C. (2003), L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Dijon : INRA Éditions, 2003.
- Derouet, J-L. (2000), (sous la direction de), L'école dans plusieurs mondes, De Boeck.
- DOC48085-Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité du 23-04-2020, publié le 11-05-2020
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2000). (dir.), L'énigme de la compétence en éducation. Bruxelles: De Boeck.
- Dortu, V. (2008), La notion de valeur, dans Puzzle Les actes de l'université d'été 2008, CIFEN (Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants), Bulletin n°25 Décembre 2008.
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, C. (2003), Le système scolaire en communauté française, Dossiers du CRISP n°59
- Dugué, E. (2004). Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social. Communication à la Biennale de l'Éducation et de la formation (<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L132.htm>)
- Durkheim, E. (1902-1903), L'éducation morale, (Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903, Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (2012). Deuxième leçon. Le premier élément de la moralité. Dans É. Durkheim, L'éducation morale (pp. 39-52). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

- Education 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4: Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, ED-2016/WS/28, 86p. 2016.
- Filloux J.-C. (1997), Éducation civique, éducation morale, éducation éthique. In Recherche & Formation, N°24, 1997. Conscience éthique et pratiques professionnelles, sous la direction de Gilles Ferry. pp. 97-111.
- Galichet, F. (1998), L'éducation à la citoyenneté, Paris, Anthropos.
- Galichet, F. (2002), La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté, Revue des sciences de l'éducation, 28 (1), 105-124, retrieved from <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Galichet, F. (2005), L'école lieu de citoyenneté, Editions Esf, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Gauchet, G. (2005), De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole , dans Spirale - Revue de recherches en éducation Année 2005 35 pp. 37-47 (<http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?rubrique69>)
- Gillet, P. (1987). Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien. Paris : PUF.
- Greimas, A. J. (1966), Sémantique structurale. Paris : Larousse.
- Grinschpoun, M-F. (2017), Abrégé d'analyse de contenu. Une procédure objectivable, Enrick B Editions
- Grootaers, D. (1998), Histoire de l'enseignement en Belgique, Editions du CRISP
- GTEF. (2011). Pour un pacte national de l'éducation en Haïti. Port-au-Prince: Print It.
- Guillot, G. (2008), Conférence : Quelles valeurs pour l'école de demain ? dans Puzzle Les actes de l'université d'été 2008, CIFEN • Centre interfacultaire de formation des enseignants • Bulletin n° 25 • Décembre 2008.
- Habermas, J. (1991), Droit et démocratie, Paris, Gaillard.
- Habermas, J. (1997), Débat sur la justice politique (avec John Rawls, 1997) ; réédition : Paris, Cerf, coll. « Humanités », 2005.
- Haitd, J. (2007), The New Synthesis in Moral Psychology, in Science, Vol.316, pp998-1002.
- Henry, P. & Moscovici, S. (1968), Problèmes de l'analyse de contenu, dans Langage, Septembre 1968, n°11.

- <http://www.enseignement.be/index.php?page=27451&navi=4105>
<https://doi.org/10.3406/refor.1997.1401>
- <https://www.ecole-primaire-maternelle.com/quest-ce-que-la-pedagogie-transversale/>
- Jacob, B. (2014), Coup de projecteur sur l'approche par compétences au cours de religion catholique dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles aujourd'hui : entretiens auprès des enseignants. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Louvain-La-Neuve.
- Jakobson, R. (1960), « Linguistics and Poetics » (Linguistique et poétique), in *Style in Language*, Thomas A. Sebeok, MIT Press, 1960, [lire en ligne [archive]] [PDF].
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In Carré, P. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris : Dunod, pp. 205-221.
- Jouan, M. (2018), « La morale et ses limites. La philosophie de Ruwen Ogien », dans *Sciences de l'Homme et de la Société*.
- Kim, H. (2021), La question de la transversalité dans le projet pédagogique, Tiré de <https://lire-et-ecrire.be/La-question-de-la-transversalite-dans-le-projet-pedagogique>, consulté le 12 octobre 2021
- Knuessi, V. et al. (2011), *La transmission : chemin vers l'autre ou chemin vers soi ?* in *Printemps de l'éthique*, Weyrich Edition.
- La Ligue de l'Enseignement et la défense de l'Ecole publique - Etudes 2014, retrieved from <https://ligue-enseignement.be/assets/ETUDE2014.pdf>
- Labelle, J.-M. (1992), *La réciprocité éducative*, Paris, PUF.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 131-146.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- L'Écuyer, R. 1988. «L'analyse de contenu: notion et étapes ». *Les méthodes de la recherche qualitative*. (dir.) Jean-Pierre Deslauriers. Québec: Presses de L'université du Québec, 153 pages: pA9-65.
- L'Écuyer, R. 1988. «L'analyse de contenu: notion et étapes ». *Les méthodes de la recherche qualitative*. (dir.) Jean-Pierre Deslauriers. Québec: Presses de L'université du Québec, 153 pages: pA9-65.
- Lefrançois, D. (2006), *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique*. Perspectives

philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise. Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Leleux, C. (2014), Education à la citoyenneté, Tome 1 : Les valeurs et les normes de 5 à 14 ans, De Boeck Education.
- Leray, C. (2008), L'analyse de contenu. De la théorie à la pratique. La méthode de Morin-Chartier. Préface de Lise Chartier, Praticom, Presses de l'Université du Québec.
- Lheureux, G. (2012), Le problème de l'éducation morale, Thèse, Université de Rennes.
- Lipman, M. (1995), l'école de la pensée, Bruxelles, De Boeck Université, (traduction de Nicole Decostre).
- L'organisation de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles, retrieved from : <https://www.wbe.be/wbe/wbe-pouvoir-organisateur/les-reseaux-denseignement-en-wallonie-et-a-bruxelles/>
- Mattelart, A. (1995), Histoires des théories de la communication. Paris: Éditions La Découverte.
- Mattelart, A. (1996), La mondialisation de la communication, Paris: Presses universitaires de France.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In Marcel, J.-F. et Rayou, P. (dir.) (2004) Recherches contextualisées en éducation. Paris : INRP.
- Meier, S., (2016), Les valeurs personnelles de Schwartz : étude des liens avec les traits de personnalité et les intérêts professionnels. Mémoire de maîtrise universitaire en Psychologie du Conseil et de l'Orientation, Université de Lausanne.
- Michel, E. (2021), « Mission de l'école chrétienne » en 2021, dans Entrées libres n°160-juin 2021.
- Morchain, P. (2009). Chapitre 1. Que sont les valeurs ? Tentative de définition(s). Dans P. Morchain, Psychologie sociale des valeurs (pp. 7-27). Paris: Dunod.
- Ogien, R. (2007), L'éthique, aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes, Paris, Gallimard (Folio-essais).
- Ogien, R. (2008), Qu'est-ce que l'éthique minimale ? dans la Revue de Théologie et de Philosophie 58.
- Ogien, R. (2014), La morale minimale à l'école, dans Recherches en éducation, Hors-Série n°6 pp13-24.

- Orozco, E. L. (2006), Le processus de transmission des valeurs chez les jeunes : Etude comparative de trois configurations colombiennes. Education. Université Rennes 2, retrieved from : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00199402>
- Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2015). Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Retrieved from <http://www.pactedexcellence.be>.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, Ph. (dir.) (1996). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.
- Pastré, P. (2002) Analyse du travail et didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, n° 138, pp. 9-17.
- Perrenoud, P. (2000), Le rôle de l'école première dans la construction des compétences, in La Revue Préscolaire, Québec Vol38 n°2 Avril 2000 pp6-11.
- Perrenoud, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In Bentolila, A. (dir.) Savoirs et savoir-faire. Paris : Nathan, pp. 73-88.
- Perrenoud, Ph. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.
- Pétry, F. (2014), La force de la morale, in L'Essentiel Cerveau & Psycho, n°18/mai-juillet 2014.
- Pitseys, J. (2017). Démocratie et citoyenneté. Dossiers du CRISP, 88, 9-113. <https://doi.org/10.3917/dscrisp.088.0009>
- Pitseys, J. (2017). Introduction. Dossiers du CRISP, 88, 7-8. <https://doi.org/10.3917/dscrisp.088.0007>
- Pourtois, H. (2019), cours de Philosophie de l'éducation et de la formation, Université Catholique de Louvain, Syllabus.
- Pourtois, H. (2020), L'éducation à la citoyenneté passe-t-elle par la transmission de valeurs partagées ? Université Catholique de Louvain, Inédit.
- Prairat, E. (2015), Les valeurs. Des interrogations du philosophe au défi du pédagogue, dans Diversité 182 4è Trimestre 2015.
- Prairat, E. (2019). Propos sur l'enseignement. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.prair.2019.01>

- Proeschel, C., Szukala, A. & Hedtke, R. (2018), L'éducation aux valeurs civiques, comment comparer ? Une réflexion méthodologique à partir du cas franco-allemand, dans Education et Sociétés 2018/2 n°42/pages 31 à 50, De Boeck Supérieur.
- Ravez, C. (2018), Regards sur la citoyenneté à l'école. Dossier de veille de l'IFE, n°125, Juin, Lyon : ENS de Lyon.
- Reboul, O. (1992), Les valeurs de l'éducation, Paris : Presses Universitaires de France.
- Renaut, A. (2008), (cité par Dortu, 2008), La notion de valeur, dans Puzzle Les actes de l'université d'été 2008, CIFEN • Centre interfacultaire de formation des enseignants • Bulletin n° 25 • Décembre 2008.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003), Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique-Mission de l'école Chrétienne, Mai 2021
- Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique-Mission de l'école Chrétienne, Mai 2021
- Soetewey, S. & Duroisin, N. (2012), Une évaluation certificative externe des compétences en sciences : mission (im)possible en Belgique francophone ? Conference Paper, retrieved from: https://www.researchgate.net/figure/Schema-simplifie-de-lorganisation-du-systeme-educatif-en-reseaux-au-sein-de-la_fig1_230660318
- Tardif, J. (1999), Le transfert des apprentissages, Montréal, Editions Logiques.
- Terdjman, E. (1998), L'école a-t-elle des valeurs à transmettre aujourd'hui ? dans Revue de Recherches en Éducation -N° 21 (101-113)
- Xypas, C. (2003). Les citoyennetés scolaires: De la maternelle au lycée. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.meiri.2003.01>

INDEX DES FIGURES, IMAGES ET DESSINS

Figure (1) : Structure organisationnelle de l'enseignement catholique

Figure (2) : Organisation de l'enseignement obligatoire en FWB

Figure (3) : Graphique des compétences par une éducation à la moralité (Leleux, 2014)

Figure (4) : Eléments constituant le schéma de communication selon Roman Jakobson

Figure (5) : Modèle actanciel de Greimas

ANNEXES**ANNEXE 1 : Table des abréviations, des initiales et des sigles**

ARCA : Archives du monde Catholique

CGEC : Conseil Général de l'Enseignement Catholique

CODIEC : Comité diocésain de l'Enseignement Catholique

CRISP : Centre de recherche et d'information socio-politiques

DOC1, 2, 3, 4 : Document (1 pour Spécificité de l'enseignement catholique, etc)

FCPL : Fédération des Centres Psycho-médicosociaux Libres

FédEFoC : Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique

FédESuC : Fédération de l'Enseignement Supérieur Catholique

FEProSoc : Fédération de l'Enseignement de Promotion Sociale

FESEC : Fédération de l'Enseignement secondaire

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

MIEC : Mission de l'Ecole Chrétienne

MOC : Mouvement Ouvrier Chrétien

PO : Pouvoir organisateur

SeGEC : Secrétariat Général de l'Enseignement catholique

SNEC : Secrétariat National de l'enseignement Catholique

UFAPEC : Union des Fédérations d'Associations de Parents de l'Enseignement Catholique

VSKO : Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs

ANNEXE 2 : Expressions, termes se référant à notre thématique dans les documents SeGEC

DOSSIERS	CATEGORIES	DOC1-[1975]	DOC2-[1995]	DOC3-[2007]	DOC4-[2014]	DOC5-[2021]
Education aux valeurs morales	Valeurs morales	Formation aux valeurs (p.13)	Promotion des valeurs (p.18)	Promotion des valeurs (p.18)	Promotion des valeurs (p.18)	Education morale (p.6)
		La dignité humaine Le sens des responsabilités Le sens de la solidarité L'esprit de coopération Le sens de la communauté le respect de la conscience d'autrui le respect des autres L'autonomie Le développement de sa propre conscience	Le respect de l'autre Le don de soi Le sens du pardon La solidarité responsable L'intériorité La créativité La confiance dans les possibilités de chacun L'attention aux démunis	Le respect de l'autre Le don de soi Le sens du pardon La solidarité responsable L'intériorité La créativité La confiance dans les possibilités de chacun L'attention aux démunis	Le respect de l'autre Le don de soi Le sens du pardon La solidarité responsable L'intériorité La créativité La confiance dans les possibilités de chacun L'attention aux démunis L'hospitalité L'altruisme	La dignité humaine La liberté L'égalité hommes et femmes La solidarité La justice La générosité La responsabilité Le soin d'autrui Le respect La civilité (courtoisie, convenance, politesse, délicatesse, distinction entre espace privé et espace public) ; Le respect de l'autorité légitime ; *Le respect de la nature (Ecologie)
	Valeur de l'enseignement	Valeurs évangéliques Inspiration de l'Évangile Valeurs humaines	L'amour de Dieu D'inspiration chrétienne	Références à l'Évangile et au Christ en cultivant les valeurs humaines et évangéliques	Ressources mobilisées (Évangile et traditions éducatives) pour fonder et pratiquer les valeurs	Education de la personne à la culture dans une société démocratique Dimension religieuse (p7) Égalité de tous pour abolir les différences de personnalité
Valeur de l'éducateur/trice	Valeurs recherchées dans la vie même de la communauté	Apriori positif La communauté éducative	Apriori positif Elle en témoigne par ses	La référence est mise en jeu et en pratique	Montrer l'exemple dans sa pratique quotidienne	

		<p>éducative ; les éducateurs sont les porteurs et les témoins de la bonne nouvelle du Christ ;</p> <p>« on engendre à la mesure de ce que l'on est bien plus qu'à la mesure de ce que l'on a » : témoignage, conduite et vie d'un éducateur</p> <p>Le climat vécu</p> <p>Prudence, humanité, ouverture, respect des principes et des personnes</p> <p>Revalorisation morale</p>	<p>témoigne par ses actes</p>	<p>actes.</p>		
Transmission	Même même de transmettre	<p>Pas seulement une transmission matérielle d'énoncés, mais un témoignage vécu des valeurs fondamentales</p>	Idem	Idem	<p>L'enseignant est d'abord un passeur</p> <p>En transmettant</p>	<p>Les connaissances sont transmises (p.4),</p> <p>la transmission d'abord (p.6) ;</p> <p>En appliquant les principes de la transmission pédagogique</p>
	Celle des valeurs	Oui	Oui	Oui	Oui	<p>Capacité de jugement moral</p> <p>Sensibilité esthétique</p>
	Celle des Compétences	<p>Savoir se situer lucidement et librement face aux problèmes de la vie ;</p> <p>Apprendre une démarche personnelle, essentielle de la foi, dynamique s'inscrivant dans un cadre de recherche d'approfondissement (DOC1 : 2-3)</p>	<p>Construire sa propre identité</p>	<p>Jugement critique</p> <p>Discernement du vrai, du beau et du bon</p>	<p>Acquisition des connaissances</p> <p>Capacités de jugement et d'action ;</p> <p>En transmettant aux enfants et aux jeunes une part de l'héritage culturel (p.22)</p>	<p>L'appropriation (écoute)</p> <p>La réflexion critique (quête personnelle de vérité)</p> <p>La création de la décontextualisation</p> <p>Les compétences linguistique et scientifique</p> <p>*La création pour saisir les nouveautés des situations et de</p>

		Savoir se situer lucidement et librement face aux problèmes essentiels de la vie (2.2 p.16) Evaluation (4.5 et 4.6), L'adaptabilité, la créativité, l'originalité, l'initiative ; le développement de toutes les aptitudes...				donner forme à la singularité ; *Compétences orales et écrites *compétences motrices (développement physique)- Centres PMS
Education à la citoyenneté	Citoyenneté	En « humanisant » les jeunes ; Nouvel humanisme : l'homme s'y définit avec la responsabilité qu'il prend devant ses frères et devant l'histoire	*Former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme	Former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme	Former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme	Eduquer de manière à former des membres actifs et responsables des sociétés ouvertes et autonomes La citoyenneté politique Préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté, de l'ensemble des droits civils, politiques, sociaux et culturels
	Vivre-ensemble	Qualités des relations vécues au sein de la communauté	Respect des droits de l'homme	Rencontre de l'autrui	Former l'élève dans la voie de la solidarité et de la compréhension mutuelle : ouverture à tous ; Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour	Une éducation pour la culture vers soi et vers autrui, compréhension mutuelle et interaction, chemin de la vie collective, partage des repères communs, coopération et construction permanente du bien commun ; Vivre avec autrui (p2) Participation sociale
	Modèle familial	Concertation de tous les membres sur les				Prendre soin ensemble de la maison commune

		problématiques touchant l'éducation des enfants, le respect du projet éducatif, à l'engagement, au maintien d'un de ses membres				
	Modèle de travail		Le mûrir des compétences qui lui permettront de prendre des responsabilités dans la vie sociale et économique.	Excellence des études	Excellence des études	Participation économique, sociale et professionnelle
	Modèle de discussion	Lieu de rencontre et de rayonnement La liberté et la capacité de s'exprimer, Dialogue, échanges, se forger personnellement des convictions et les mettre en pratique dans sa vie	Développe les pratiques démocratiques en son sein	Rencontre de l'altérité	Eduquer au dialogue interculturel Le jugement critique	Soutien du dialogue permanent Discussion collective : Débat critique permettant une évaluation de ce qui est transmis et compris ; Encourager des reformulations et des innovations permettant de relier ce qui vient du passé
Ethique	Minimale					Le soin d'autrui
	Maximale	Résolution des conflits et des problèmes après une très large concertation de toutes les parties constituantes	Rapport aux autres : L'amour du prochain	Rencontre de l'altérité	Humanisme chrétien Primat de la personne Option pour les plus faibles, vulnérables	Education à l'éthique individuelle et collective (p.4); normes et valeurs (p.7) ; Rapport harmonieux au corps considéré comme une condition de la dignité et de la liberté de la personne (p.5) ; Egalité entre hommes et femmes

						(p.6) ; « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse » ; se référer à la charte des droits humains
Transversalité	cours	Une pédagogie de la recherche, de la confrontation et du dialogue. Cette recherche n'est pas cloisonnée dans les seuls cours de formation religieuse, elle doit s'étendre à tous les enseignements dispensés.		Dans l'acte même d'enseigner Construction des savoirs et des savoir-faire	Dans l'acte même d'enseigner Construction des savoirs et des savoir-faire	Soutenir le dialogue permanent des savoirs
	interactions	Dans un climat évangélique Climat vécu ; dialogue, échanges, qualité des relations, le sens de partage.	Façon de vivre les relations entre personnes Lieu de ressourcement et de partage, de prière			Elève, un (e) être en relation, en évolution et en transformation Dialogue permanent *Echanges numériques
	pratiques démocratiques	Education à la liberté par des éducateurs libres	L'école développe en son sein les pratiques démocratiques pour les préparer à prendre part à la vie collective dans ses dimensions associatives et politiques.	L'école développe en son sein les pratiques démocratiques pour les préparer à prendre part à la vie collective dans ses dimensions associatives et politiques.		Lieu de décentrement au service de la liberté ; liberté des élèves Participation des élèves à la vie des établissements ; Participation à certains mécanismes de prise de décisions et de prise en charge des fonctions et des rôles au service de la collectivité

DOSSIERS	CATEGORIES	DOC4-[2014]	DOC5-[2021]	DOC3-[SBSS]	DOC4-[IIC]	DOC5-[ESJB]
Education aux valeurs morales	Valeurs morales'	Promotion des valeurs (p.18) Le respect de l'autre Le don de soi Le sens du pardon La solidarité responsable L'intériorité La créativité La confiance dans les possibilités de chacun L'attention aux démunis L'hospitalité L'altruisme	Promotion des valeurs (p6) La dignité humaine La liberté L'égalité hommes et femmes La solidarité La justice La générosité La responsabilité Le soin d'autrui Le respect La civilité (courtoisie, convenance, politesse, délicatesse, distinction entre espace privé et espace public) ; Le respect de l'autorité légitime ; Le respect de la nature (Ecologie : propreté, pas de gaspillage)	Promotion des valeurs La solidarité La générosité La responsabilité Le soin d'autrui Le respect La civilité (courtoisie, politesse) Le respect de la nature (Ecologie) Le respect des différences,	Promotion des valeurs La solidarité La responsabilité Le soin d'autrui Le respect Le respect de la nature (Ecologie) L'autonomie La tolérance Le pardon Le partage La reconnaissance des richesses de chacun	Promotion des valeurs (p.18) Le respect de l'autre Le don de soi Le sens du pardon La solidarité responsable L'intériorité La créativité La confiance dans les possibilités de chacun L'attention aux démunis
	Valeur de l'enseignement	Ressources mobilisées (Evangile et traditions éducatives) pour fonder et pratiquer les valeurs	Education de la personne à la culture dans une société démocratique Dimension religieuse (p7) Egalité de tous pour abolir les différences de personnalité			Références à l'Evangile et au Christ en cultivant les valeurs humaines et évangéliques
	Valeur de l'éducateur /trice	La référence est mise en jeu et en pratique	Montrer l'exemple dans sa pratique quotidienne			Apriori positif Elle en témoigne par ses actes.

Transmission	Idee même de transmettre	L'enseignant est d'abord un passeur En transmettant	Les connaissances sont transmises (p.4), la transmission d'abord (p.6) ; En appliquant les principes de la transmission pédagogique			Idem
	Celle des valeurs	Oui	Capacité de jugement moral Sensibilité esthétique	Oui	Oui	Oui
	Celle des Compétences	Acquisition des connaissances Capacités de jugement et d'action ; En transmettant aux enfants et aux jeunes une part de l'héritage culturel (p.22)	L'appropriation (écoute) La réflexion critique (quête personnelle de vérité) La création de la décontextualisation Les compétences linguistique et scientifique La création pour saisir les nouveautés des situations et de donner forme à la singularité ; *Compétences orales et écrites *compétences motrices (développement physique)-Centres PMS	Capacités cognitives générales Eclairage pluridisciplinaire		Jugement critique Discernement du vrai, du beau et du bon
Education à la citoyenneté	Citoyenneté	Former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme	Eduquer de manière à former des membres actifs et responsables des sociétés ouvertes et autonomes La citoyenneté politique Préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté, de l'ensemble des droits civils, politiques, sociaux et culturels	Apprentissage à la citoyenneté	Formation à la citoyenneté en accueillant les représentants du monde politique, Émanciper les jeunes vers une citoyenneté active	Former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme

	Vivre-ensemble	Former l'élève dans la voie de la solidarité et de la compréhension mutuelle : ouverture à tous ; Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour	Une éducation pour la culture vers soi et vers autrui, compréhension mutuelle et interaction, chemin de la vie collective, partage des repères communs, coopération et construction permanente du bien commun ; Vivre avec autrui (p2) Participation sociale			Rencontre de l'altérité
	Modèle familial		Prendre soin ensemble de la maison commune		Accueil les parents, esprit familial, écoute des parents	
	Modèle de travail	Excellence des études	Participation économique, sociale et professionnelle			Excellence des études
	Modèle de discussion	Eduquer au dialogue interculturel Le jugement critique	Soutien du dialogue permanent Discussion collective ; Débat critique permettant une évaluation de ce qui est transmis et compris ; Encourager des reformulations et des innovations permettant de relier ce qui vient du passé	Le dialogue entre différents acteurs		Rencontre de l'altérité
Ethique	Minimale		Le soin d'autrui			

	Maximale	Education à l'éthique individuelle et collective (p.4); normes et valeurs (p.7); Rapport harmonieux au corps considéré comme une condition de la dignité et de la liberté de la personne (p.5); Egalité entre hommes et femmes	Rapport aux autres; (p.6); « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse »; se référer à la charte des droits humains L'amour du prochain	Lutte contre les violences	Intervention sur une thématique éthique Développer le respect de soi-même	Rencontre de l'altérité
Transversalité	cours	.Dans l'acte même d'enseigner Construction des savoirs et des savoir-faire	Soutenir le dialogue permanent des savoirs	L'interdisciplinarité	Tutorat Faire des liens Interdisciplinarité	Dans l'acte même d'enseigner Construction des savoirs et des savoir-faire
	interactions		Elève, un (e) être en relation, en évolution et en transformation Dialogue permanent *Echanges numériques	Climat de convivialité et de dialogue	Développer l'esprit d'appartenance, la solidarité, l'esprit d'équipe	
	pratiques démocratiques		Lieu de décentrement au service de la liberté; liberté des élèves Participation des élèves à la vie des établissements; Participation à certains mécanismes de prise de décisions et de prise en charge des fonctions et des rôles au service de la collectivité	Education à la responsabilité	Collaboration Complémentarité Ecoute, dialogue entre partenaires Le travail en équipe Développer la participation des élèves dans les conseils Former à la résolution des conflits	L'école développe en son sein les pratiques démocratiques pour les préparer à prendre part à la vie collective dans ses dimensions associatives et politiques.

HP
MIENS/ScGEC
SPE

CONSEIL GENERAL
DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Spécificité
de
l'Enseignement
Catholique

Annexe 4 : Spécificité de l'enseignement catholique, 1975

goekint

HP
MIENS/ScGEC
SPE

ICAP, s.c. - Bruxelles

CONSEIL GENERAL
DE L'ENSEIGNEMENT
CATHOLIQUE

Spécificité
de
l'Enseignement
Catholique

LICAP, s.c. – Bruxelles
Rue Guimard 1, 1040 Bruxelles
D/1975/0279/071

Impr. Goekint

PREFACE

Répondant au vœu de la Conférence des Evêques de Belgique et convaincu que la promotion de l'enseignement catholique dans ce pays doit se baser sur la collaboration entre tous les groupes qui portent une responsabilité spécifique dans cet enseignement, le Conseil général de l'Enseignement catholique s'est constitué en décembre 1972 comme l'organe de concertation entre la Conférence des Evêques, la Confédération nationale des Associations de Parents, les Centrales chrétiennes du Personnel et l'Association représentative des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement catholique.

Le Conseil général veut contribuer à la réalisation de communautés scolaires chrétiennes à l'intention des jeunes et de tous ceux qui se dévouent à leur formation et à leur épanouissement. A cet effet, il stimule notamment la concertation et la collaboration entre tous les intéressés et il définit la mission spécifique de l'école catholique, compte tenu des besoins.

Lors de la constitution du Conseil général, Mgr J.V. Daem, délégué de la Conférence des Evêques et président du C.G.E.C., déclara :

« L'enseignement et l'éducation demeurent de lourdes tâches. On a beaucoup d'écoles. Il n'est pas facile de mener une vie chrétienne dans le concret... Il n'est certes pas aisé de conduire les jeunes à la maturité et, dans la force de l'Esprit, à la maturité chrétienne.

« ...L'école veut réaliser la pleine libération des jeunes telle qu'elle ressort du message du Christ. Elle doit le faire, même lorsqu'on lui confie un certain pourcentage d'élèves appartenant à d'autres familles spirituelles. Elle le fait d'ailleurs dans le plein respect de la liberté religieuse et de la tolérance chrétienne.

Nous savons ce que nous voulons : nous voulons, plus que jamais, mettre l'école catholique au service des parents qui demandent un enseignement et une éducation chrétiens pour leurs enfants. Nous voulons faire de nos écoles de vraies communautés éducatives chrétiennes... »

A cet effet, le C.G.E.C. a chargé un groupe de travail, dans chaque régime linguistique, de préciser ce qui constitue la spécificité de l'enseignement catholique afin d'aider les écoles à réaliser ces vraies communautés éducatives chrétiennes. Les documents rédigés par les deux groupes de travail ont été soumis pour approbation à l'Assemblée générale, le 22 février 1975. Le Bureau du C.G.E.C. a arrêté les textes définitifs le 2 septembre 1975, après approbation par la Conférence des Evêques.

La présente brochure contient le texte du document français, précédé d'une introduction de Mgr J.V. Daem, président du C.G.E.C.

Chaque communauté scolaire catholique aura à cœur de méditer ce texte afin de mieux pouvoir s'acquitter de sa mission apostolique.

INTRODUCTION

Prononcée par Mgr J.V. Daem, évêque d'Anvers et président du C.G.E.C.

À l'occasion de la présentation à la presse du document du
C.G.E.C. sur la spécificité de l'enseignement catholique.

« Mes Chers Amis,

Bon nombre de nos citoyens ont été heureux d'apprendre, il y a quelques années, la création du Conseil général de l'Enseignement catholique. Ce Conseil revêt une grande importance pour notre époque. En effet, ce Conseil est un organe de concertation au sein duquel les représentants des pouvoirs organisateurs rencontrent les délégués des parents d'élèves, des enseignants et des organisations sociales chrétiennes pour chercher ensemble une solution aux grands problèmes de l'Enseignement catholique. Il réalise une forme de participation réelle à la direction de l'Enseignement catholique. Je remercie très spécialement tous ceux qui en font partie.

Je parlerai ici au nom de la Conférence épiscopale et du Conseil général. Nous nous présentons devant l'opinion publique de notre pays avec un message dont on ne saurait sous-estimer la portée.

Aujourd'hui, nous voulons formuler clairement devant vous la mission spécifique de l'école catholique. Dans quelle direction voulons-nous orienter l'évolution de l'école catholique ? Quel est son projet éducatif chrétien ? En d'autres mots, nous voulons affirmer nettement l'identité de l'enseignement catholique, afin de dissiper tous doutes et toute ambiguïté à ce sujet et de libérer ainsi les esprits.

Les temps semblent mûrs. Au cours de la dernière décennie, on a beaucoup parlé d'identité et de crise d'identité. Si je ne sais plus très bien ce que je suis - un homme qui occupe une place dans la création de Dieu, responsable avec les autres dans la mesure de ce qu'il est et de ce qu'il peut, un chrétien qui a sa place dans le plan divin, coresponsable avec les autres devant Dieu qui l'appelle à la loi au Christ et qui l'envoie comme son témoin pour le salut du monde, - je suis en crise. Et Je m'interroge à nouveau : Oui suis-je ? Que fais-je ? Où vais-je ? Je trouve ainsi l'occasion de remédier à ce manque de continuité, de me resituer grâce à la lumière qui est à moi ou que d'autres m'apporteront. Si je veux sortir d'une crise d'identité, je dois retrouver la constante de l'ensemble de mes tâches. Si je n'y parviens pas, je perds mon identité et je mine la vie des autres.

Beaucoup sont en crise aujourd'hui, même dans nos écoles catholiques. Trop d'écrans s'interposent entre ceux qui apportent la lumière et ceux qui perdent de vue la constante de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font. Nous voulons nous libérer de cette crise. Après mûres réflexions et longues discussions, le Conseil général vient de redéfinir la spécificité et la constante de l'école catholique dans le contexte du monde et de l'Eglise de nos jours, et dans le chef de ceux qui y sont concernés.

En formulant l'identité de l'école catholique, pas plus qu'en formulant celle de la communauté ecclésiale elle-même, on ne doit oublier qu'il y a eu un Deuxième Concile de Vatican qui fait luire la lumière de l'Évangile et des signes des temps, cette lumière qui aide à sortir de leur crise d'identité les fidèles qui s'ouvrent à elle.

En tant que chrétiens, nous voulons des écoles catholiques. En effet, nous voulons servir la société en promouvant la culture et la science, en « hominisant » les jeunes, en développant leur sens social, en leur ouvrant les yeux et en suscitant leur engagement pour la construction d'un monde meilleur. Nous voulons apporter aux jeunes, d'une manière ouverte, le message intégral du salut, leur présenter la vision chrétienne de la foi, les sensibiliser au bien être de la communauté humaine et les

former à une vie évangélique de témoignage et de libération au service du Royaume de

Dieu.

L'école catholique n'a pas de sens sans une éducation à la liberté par des éducateurs libres. La vie chrétienne est une vie librement choisie qui suit, dans la force de l'Esprit, le chemin tracé par le Christ. Dieu n'a créé que des hommes libres. L'école catholique a pour mission d'apprendre aux jeunes à vivre leur liberté selon le modèle évangélique.

L'école catholique n'a pas de sens non plus si elle ne rayonne pas la joie chrétienne. Ses éducateurs sont les porteurs et les témoins de la Bonne Nouvelle du Christ. Lorsqu'en visitant une école catholique, je ne sens pas cette joie dans les contacts entre éducateurs, j'en retourne insatisfait. Le message que les éducateurs catholiques doivent porter aux jeunes et dont ceux-ci doivent témoigner dans leur propre style de vie, est la Bonne Nouvelle. La venue du Christ, le Dieu fait homme, est une venue libératrice et donc joyeuse.

L'école catholique, ou plutôt la communauté scolaire catholique, veut foncièrement être humaine et chrétienne dans sa façon de penser et d'agir. Elle aidera les jeunes à s'épanouir pleinement en vue des tâches qui les attendent dans le monde comme dans l'Eglise. Ce service apprécie pleinement la liberté de conscience, la responsabilité personnelle et l'autodétermination, tout comme l'inspiration d'une foi vraiment évangélique et sa traduction dans les temps présents.

Nous continuons à croire à l'école catholique, comme nous continuons à croire à notre communauté ecclésiale qui, avec nous, veut l'école catholique. Et nous voulons ce faisant « servir » la communauté.

Spécificité de l'Enseignement Catholique

PREAMBULE

Le présent document cherche à donner une description de ce qui fait l'originalité et le caractère spécifique de l'Enseignement catholique, aujourd'hui.

Cette description peut, dès lors, varier plus ou moins sensiblement d'époque à époque, de lieu à lieu, tout en faisant perpétuellement référence au message de l'Évangile et à la doctrine de l'Église catholique.

La présente étude n'a pas d'autre but : il ne s'agit donc pas de valoriser ou de dévaloriser tel type d'enseignement par rapport à tel autre, mais bien d'essayer de répondre à la question suivante : « En quoi l'enseignement catholique, aujourd'hui, est-il spécifique, c'est-à-dire différent de tout autre type d'enseignement » ?

Les propositions formulées paraîtront peut-être trop idéales. Que l'on n'oublie pas toutefois que la volonté de tendre vers les objectifs fixés en commun importe plus que l'application fidèle, mais passive, de préceptes imposés. On peut même affirmer qu'un plus grand dynamisme sera du côté des écoles où la « tendance » vers des objectifs précis sera la plus intense.

D'autre part, dans l'interprétation des réflexions qui suivent, il est nécessaire de faire la distinction entre l'école catholique en général et chacune des écoles catholiques en particulier. Ces dernières, à des degrés divers, sont en marche vers la réalisation de ces objectifs.

Il revient donc à chaque communauté éducative :

1. de se situer — de manière précise — par rapport à la spécificité de l'enseignement catholique, telle qu'elle est définie dans ce document, et d'instaurer à partir de cette réflexion un dialogue permanent entre les responsables nationaux et les communautés éducatives locales ;
2. d'encourager chacune des parties qui la constituent à prendre réellement les responsabilités qui lui sont propres tout en sachant que la vitalité même de chaque groupe — et partant de toute la communauté — sera fonction d'une prise en charge collective tant des échecs et des difficultés que des succès et des sujets de satisfaction.

A. INTRODUCTION

1.1. Le droit à l'éducation

Tout être humain, fille ou garçon, et sans discrimination d'aucune sorte (sociale, radicale, philosophique ou autre) a le droit de recevoir l'éducation la mieux adaptée à l'épanouissement de toute sa personnalité.

En particulier, ce droit entraîne nécessairement le développement d'attitudes d'accueil et l'adaptation de structures éducatives capables de promouvoir l'éducation des groupes minoritaires ou défavorisés : les handicapés et les enfants du tiers et du quatre-monde (immigrés, musulmans,...).

2. Aujourd'hui, la société

- 2.1.** Nous vivons dans un monde caractérisé par de profondes mutations dans tous les domaines : sociaux, culturels, raciaux, sexuels, qui ont une répercussion inévitable sur la vie et le comportement religieux. La transformation des mentalités et des structures conduit à une remise en question des valeurs reçues, tout particulièrement chez les jeunes. Les cadres de vie, les habitudes et les traditions, les façons de penser et de sentir hérités du passé ne sont plus toujours adaptés à l'état actuel des choses.
- 2.2.** Ces mutations, loin de porter préjudice à la vitalité de la foi, peuvent inciter à une plus exacte et plus profonde intelligence de celle-ci, en faisant découvrir au travers des formules les valeurs permanentes et en permettant de mettre ces dernières en meilleure harmonie avec les nouveaux contextes de la société d'aujourd'hui.
- 2.3.** Cela suppose notamment que la communication du message chrétien ne se réduise pas à une transmission matérielle d'énoncés mais conduite à une redécouverte de leur sens profond, afin de pouvoir se traduire en une vie basée sur l'adhésion à la personne de Jésus-Christ, tout en faisant la part légitime à une pédagogie de la recherche, de la confrontation et du dialogue. Ce dialogue dont Paul VI disait que « s'il doit se prémunir de tout danger de relativisme, obéit néanmoins aux exigences qu'il rencontre, ne se lie pas à de vains apriorismes, ne se fixe pas en des expressions invariables lorsque celles-ci ont cessé d'être parlantes et d'émouvoir les hommes » (Ecclesiam suam).
- 2.4.** Enfin, la presse, la radio, la télévision, le cinéma, la publicité, tout le climat créé par les techniques modernes, entraînent dans les milieux de vie, de travail et de loisir, des formes nouvelles et diverses de culture dont tous les responsables de l'éducation doivent tenir compte.

3. Aujourd'hui, les chrétiens

- 3.1.** L'enjeu de la crise de civilisation dans laquelle nous sommes plongés est décisif : il ne suffit pas que le savoir et le pouvoir donnés à l'homme par la science et les méthodes d'investigation soient l'expression de sa dignité, ils doivent être aussi les agents et les garants de cette dignité.
- 3.2.** L'homme ne peut être considéré comme un objet dont le contenu pourrait être épuisé au moyen des méthodes applicables au monde matériel : les sciences humaines sont impuissantes à pénétrer tout son secret.
- 3.3.** Pour les chrétiens, le véritable sens de l'existence humaine n'est pleinement dévoilé que par la révélation de Jésus-Christ ; pour eux, une éducation qui vise à l'épanouissement de l'homme total implique nécessairement la dimension religieuse.
- 3.4.** Cependant, aujourd'hui plus que jamais, les chrétiens doivent prendre conscience de leur participation à l'œuvre créatrice de Dieu dans le monde : la création doit être parachevée, non seulement sur le plan spirituel, mais aussi sur le plan temporel. Il emporte donc aux chrétiens de se préoccuper aussi de l'aspect temporel des choses et de s'appliquer à rendre le monde plus humain, plus habitable, plus juste.
- 3.5.** Il leur revient en propre, aux différents stades de développement du savoir humain, de réunir, à la lumière de la foi, les éléments d'une conception de l'homme, d'inventer le langage actuel de la foi, de contribuer à l'élaboration d'une sagesse, même imparfaite, et de tenter de constituer une « anthropologie chrétienne » pour notre temps.
- 3.6.** Pour un chrétien, la volonté de Dieu est déjà rejointe lorsque des hommes s'entraînent à rechercher la vérité, à sortir de leur médiocrité, à se rendre maîtres de leurs conditionnements. La volonté de Dieu commence à être vécue lorsque des hommes apprennent à se vouer, dans leur diversité, un respect mutuel et à s'unir pour le service de tous. C'est collaborer à l'œuvre de Dieu que de préparer des jeunes à assumer leur vie, le service d'autrui et l'avenir de la société.
- 3.7.** Dans ce service de l'école et des jeunes, les chrétiens peuvent apporter une contribution originale. Eclairés par la foi sur la dignité de l'homme, fils de Dieu, ils ont à s'inspirer, dans leurs choix les plus concrets, de l'esprit de l'Évangile. C'est pourquoi l'école chrétienne telle qu'elle est conçue dans ce document doit être comprise comme une communauté éducative, c'est-à-dire une communauté centrée sur l'enfant et rassemblant tous les groupes concernés-pouvoirs

organisateurs, parents d'élèves, enseignants, élèves -pour réaliser ensemble un projet éducatif élaboré en commun.

4. Aujourd'hui, l'école

4.1. Tout ce qui contribue à l'accomplissement de l'homme doit mobiliser nos énergies. Dans les différents domaines où elle s'exerce, notamment à l'école, l'activité éducative est un moyen privilégié de promouvoir cet épanouissement. Encore doit-elle favoriser, entre autres, les réalités suivantes que des mots déjà usés expriment imparfaitement :

4.1.1. La démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire la possibilité pour tous d'accéder à la culture, compte tenu des aspirations légitimes, des valeurs culturelles propres aux différents milieux. Les plus pauvres et les plus défavorisés, par la nature ou par la fortune, y ont droit : pour leur permettre d'y accéder, « il faut travailler avec acharnement » (G.S. N° 60).

4.1.2. La participation active des jeunes à leur propre formation.

4.1.3. La formation des jeunes, par une préparation adéquate, au service de la communauté.

4.1.4. La collaboration, assidue et organisée, des parents à l'œuvre éducative de l'école, celle des adultes au bénéfice de tous les jeunes.

4.1.5. La qualité de l'éducation fondée sur la compétence des maîtres, leur sens de l'adaptation et du dialogue, l'esprit de service...Ainsi comprise, la fonction enseignante est un véritable service rendu à la nation ; la revalorisation morale et matérielle de la fonction enseignante s'impose donc afin de susciter des vocations nécessaires et de maintenir l'enthousiasme de tous ceux qui s'y dévouent.

4.1.6. Les parents doivent pouvoir trouver une école dont le projet éducatif corresponde à leur conception de l'éducation. Ce n'est que dans la fidélité à ce projet éducatif que les enseignants doivent pouvoir s'impliquer, s'engager et dire ce qu'ils pensent sans néanmoins imposer leurs idées propres et dans le respect des légitimes différences d'opinion à l'intérieur de ce projet éducatif.

4.1.7. A partir de ce dialogue et de ces échanges, de l'engagement donné, de l'exemple vécu, il appartient aux éducateurs, enseignants et parents, d'aider les jeunes à se forger personnellement des convictions et à les mettre en pratique dans leur vie.

4.1.8. Dans cette optique, l'école doit s'attacher à promouvoir des valeurs telles que :

- la dignité humaine
- le sens des responsabilités
- le sens critique.
- le jugement et le raisonnement
- le sens de la solidarité, l'esprit de coopération et le sens de la communauté
- le respect de la conscience d'autrui
- la liberté et la capacité de s'exprimer
- l'autonomie
- le développement de sa propre conscience
- L'adaptabilité, la créativité, l'originalité, l'initiative et non la crainte ou la passivité devant le changement
- le développement de toutes les aptitudes...

4.5. La caractéristique essentielle de l'école doit être la promotion de ces valeurs en référence constante, non seulement verbale mais vécue, au Christ et à l'Évangile.

4.6. Néanmoins

l'école, par l'éducation et la formation suivies, graduelles et méthodiques qu'elle assure, fournit à la famille et aux autres milieux éducatifs un instrument aujourd'hui indispensable.

« Nous sommes témoins de la naissance d'un nouvel humanisme, l'homme s'y définit par la responsabilité qu'il prend devant ses frères et devant l'histoire » (Gaudium et Spes, N° 55).

B. SPECIFICITE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

1. SPECIFICITE DE SES OBJECTIFS

1.1. L'objectif de l'école catholique est d'aider tous les élèves à atteindre le degré maximum d'épanouissement et de rayonnement dont ils sont capables, tant au point de vue humain que chrétien. Cela veut dire que tous les élèves doivent faire l'objet d'une attention particulière, à la fois en tant qu'individus et en tant que membres d'un groupe. Les plus faibles, les plus démunis, les plus défavorisés sur n'importe quel plan : économique, affectif, familial, intellectuel, physique...ont droit à une attention toute spéciale.

1.2. L'apport original de l'enseignement catholique résulte de ce qu'il propose cet épanouissement et ce rayonnement à partir d'une conception spécifique de l'Homme et du monde, telle qu'elle nous a été révélée par Jésus-Christ : dans l'enseignement chrétien, la personnalité de l'être éduqué doit aussi se former par référence aux valeurs évangéliques car la personne et la société ne trouvent pas leur fin en elles-mêmes, mais dans une ouverture constante au plan de Dieu.

1.3. L'école catholique ne veut et ne doit être ni la rivale d'aucune autre école, ni le refuge d'une éducation de classe sociale privilégiée. Elle n'est pas non plus le simple héritage du passé.

1.4. En tant qu'école — c'est-à-dire en tant qu'institution dont l'œuvre éducative se fonde notamment sur l'enseignement — l'école catholique affirme sa spécificité en concevant cet enseignement comme un engagement dans la perspective d'une vision et d'une vie chrétiennes.

1.5. L'école catholique allie une formation fondée sur la raison à une formation fondée sur la foi sous l'impulsion de la grâce. Ces mouvements ne doivent faire qu'un. Ils constituent un seul objectif indivisible : ils ne se juxtaposent pas, ils ne se superposent pas. En tentant de réaliser la synthèse vivante

- de la Foi au Christ
- et de la foi au monde
- de l'Espérance et
- des espoirs terrestres
- de la Charité
- chrétienne et des œuvres humaines,

la culture tout entière s'imprégnera de Foi et la Foi s'affirmera et s'enrichira de tous les apports de la culture.

1.6. L'école catholique propose une raison de vivre et une manière d'être ; elle en ordonne la réalisation et les moyens en référence à la personne de Jésus-Christ vivant dans la communauté ecclésiale dont l'Eucharistie est à la fois la source et le sommet.

1.7. La formation spécifique, proposée par l'école catholique, doit répondre à l'attente légitime des parents, chrétiens ou non, qui apprécient la valeur d'une formation ouverte à la vie et éclairée par l'Évangile.

1.8. La poursuite de cet objectif doit se maintenir à son niveau le plus élevé de telle sorte que chacun puisse atteindre son épanouissement complet.

1.9. Les objectifs poursuivis, les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, se concrétisent dans un projet éducatif - élaboré et réalisé en commun par la communauté éducative. Ce projet doit insister sur les valeurs humaines et chrétiennes plus particulièrement recherchées dans la vie même de la communauté éducative locale et inclure nécessairement une réflexion sur le sens et la place des actes liturgiques.

1.10. Comme toute école, et parce qu'elle est une école, l'école catholique est une communauté à la fois très variable dans sa composition et en évolution constante par suite de la nature même de son action éducative. Ce serait, dès lors, une grave et dangereuse erreur que de vouloir la définir en termes « statiques » comme s'il s'agissait d'un milieu stable, aux caractères définitivement fixés.

C'est pourquoi il appartient à toutes les parties concernées par la vie de l'école de procéder ensemble à l'évaluation périodique du projet éducatif et à son éventuelle adaptation dans le respect des objectifs fondamentaux tels qu'ils ont été définis en fonction de la Révélation et de la doctrine de l'Eglise.

2. SPECIFICITE DE SON CLIMAT

2.1. Jadis, le caractère chrétien d'une école se distinguait surtout par l'obligation qui imposait aux élèves d'entrer dans un cadre de pensée et de rites déterminés d'avance par une communauté croyante. Cette perspective se comprenait dans une société chrétienne cohérente et stable. Elle risquait cependant de conduire à une certaine routine, dispensant les jeunes d'une recherche personnelle authentique, et même, dans certains cas, d'aboutir à des oppositions individuelles durables.

2.2. Aujourd'hui, dans une société caractérisée par la pluralité des options et des perspectives, il importe que chacun apprenne à se situer lucidement et librement face aux problèmes essentiels de la vie.

2.3. De plus, dans un monde en pleine mutation, les jeunes ont à apprendre une démarche personnelle de foi plutôt que des connaissances religieuses fixées une fois pour toutes. La démarche suggérée par l'école n'est donc plus une attitude statique, se basant sur un acquis donné comme définitif, mais bien une démarche dynamique, s'inscrivant dans un cadre de recherche, d'approfondissement, de promotion des valeurs évangéliques. Cette éducation spécifique n'est pas cloisonnée dans les seuls cours de formation religieuse, mais elle doit s'étendre à tous les enseignements dispensés par l'école.

2.4. La diversité des attitudes et aptitudes culturelles et religieuses est une situation de fait : elle devient enrichissante grâce à l'ouverture au monde et à la société qu'elle offre dans la mesure où elle suscite une prise de conscience et une prise de responsabilité. C'est pourquoi, s'il est indispensable de maintenir les objectifs au plus haut niveau, les moyens utilisés pour les atteindre devront être adaptés aux personnes et aux situations concrètes.

3. SPECIFICITE DE L'ADHESION ET DE L'ENGAGEMENT

3.1. Les élèves et leurs parents

3.1.1. Aider les jeunes, c'est d'abord les accepter tels qu'ils sont, c'est-à-dire tels qu'ils ont été façonnés

par leur milieu, leur hérédité, le jeu de la grâce reçue et de la liberté exercée.

- 3.1.2. Une exigence minimale est demandée à l'élève et à sa famille : l'acceptation du projet éducatif. L'école, de son côté, aura le devoir d'exposer clairement ce projet.
- 3.1.3. Les parents ont le droit de choisir librement une école qui réponde à leurs options éducatives, philosophiques et religieuses. Il convient donc de ne pas perdre de vue qu'aujourd'hui, la principale raison d'être de l'enseignement catholique est de répondre à l'attente légitime des parents chrétiens souhaitant une éducation chrétienne pour leurs enfants. Dès lors, le choix de ces parents doit être respecté à travers tous les enseignements de l'école catholique.
- 3.1.4. Toutefois, le choix d'une école catholique ne correspond pas toujours à une option ferme des parents dans ce domaine. Aussi, la condition indispensable à leur intégration et à leur maintien dans la communauté éducative est-elle l'acceptation du projet éducatif proposé par cette communauté.
- 3.1.5. Il faut donc qu'au moment de l'inscription de leur enfant, les parents soient informés du contenu de ce projet, de l'objectif de l'enseignement prodigué et qu'ils soient invités à accepter loyalement tant les objectifs proposés que les moyens utilisés. Cela signifie également que, même si les parents dispensent leurs enfants de certaines démarches explicites de foi dans le cadre de la vie familiale, ils doivent savoir qu'ils ne pourront rejeter l'esprit qui caractérise l'enseignement catholique.
- 3.1.6. Les parents doivent également se rendre compte qu'ils ne sont pas étrangers à l'éducation scolaire : premiers et principaux responsables de l'éducation totale de leurs enfants, ils ont à assumer leur part de responsabilités dans l'éducation scolaire. Cette prise de responsabilité sous-entend de leur part, un engagement actif au niveau de la communauté éducative, dépassant l'intérêt particulier (le souci de leurs seuls enfants) pour atteindre un niveau plus général, le souci de l'éducation chrétienne de toute la jeunesse.
- 3.1.7. Cette collaboration doit être entendue dans un esprit d'ouverture, de dialogue et d'échange. Dans le respect d'un sain équilibre entre les diverses fonctions et les responsabilités particulières, chacun aura à profiter et à s'enrichir de l'apport spécifique des autres.

3.2. Les enseignants

- 3.2.1. L'engagement spécifique de l'enseignement catholique à la fois intransigeant sur la poursuite de l'idéal et respectueux de la diversité des individus, réclame des maîtres de qualité. « Que les maîtres ne l'oublient pas... c'est d'eux avant tout qu'il dépend que l'école catholique soit en mesure de réaliser ses buts et ses desseins » {Vatican II. Décret sur l'éducation, 8}
- 3.2.2. Il ne faut pas oublier que les enseignants, par leur formation et leur fonction même, sont les responsables privilégiés de la relation pédagogique à l'école. Ce privilège entraîne des droits, mais aussi des devoirs. Parmi ceux-ci, la disponibilité à la mission éducative-et l'exemple qui peut être donné-est un aspect sur lequel il est nécessaire d'insister, pour autant que les exigences qui en découlent soient respectueuses de la vie personnelle et familiale de l'enseignant et de la justice sociale.
- 3.2.3. La pédagogie chrétienne n'est pas l'application plus ou moins automatique d'un système ; au contraire, elle stimule chez les jeunes l'épanouissement d'une vie culturelle et chrétienne déjà vécue en adultes par les éducateurs. On engendre à la mesure de ce que l'on est bien plus qu'à la mesure de ce que l'on a. C'est le principe même de l'autorité véritable qui n'est pas la contrainte-mais la garantie d'un témoignage, le poids et le sérieux qu'un éducateur donne à ses affirmations par sa conduite et par sa vie.
- 3.2.4. Les enseignants, en fonction dans une école catholique, se sont engagés dans un enseignement d'inspiration religieuse. Ils doivent remplir cet engagement dans leur enseignement et dans tous les aspects de leur vie personnelle ayant une répercussion sur leur tâche éducative.
- 3.2.5. C'est pourquoi, lors de l'engagement d'un professeur, il est indispensable qu'il prenne connaissance et conscience clairement- des objectifs poursuivis par l'école et des moyens qu'elle compte utiliser. Son accord loyal sera demandé tant sur les objectifs que sur les moyens.
- 3.2.6. Il convient également de tenir compte d'une évolution personnelle éventuelle après l'engagement, en matière de foi comme en matière d'options. La communauté éducative a le devoir de comprendre une situation de doute, de difficultés et de recherche, et de la respecter tant que l'enseignant continue à chercher la vérité et tant qu'il fait preuve de délicatesse à l'égard de ses collègues et de discrétion envers ses élèves.
- 3.2.7. En conséquence, la présence d'enseignants en difficulté au sein de la communauté éducative chrétienne est admissible, pour autant que ces enseignants :

1. respectent le projet éducatif chrétien de l'école, tant dans ses objectifs que dans ses moyens,
2. gardent – parce qu'ils sont dans un contexte pédagogique où il s'agit d'éduquer des jeunes – une très grande discrétion sur leurs difficultés et problèmes personnels,
3. observant une attitude bienveillante vis-à-vis d'initiatives soulignant, à l'intérieur de l'école, un engagement explicite du point de vue chrétien. L'école catholique se doit en effet de proposer aussi des témoignages de ses certitudes.

Il n'y aura donc pas lieu de tenir rigueur à des individualités de leur recherche ou de leurs difficultés, pour autant que l'ensemble du corps enseignant permette évidemment à la finalité de l'enseignement catholique de s'exprimer à s l'éducation dispensée par l'école. C'est le climat évangélique régnant au sein de l'ensemble du personnel enseignant – comme de l'ensemble de la communauté éducative d'ailleurs – qui doit être déterminant.

- 3.2.8. Puisque cette mission d'enseigner n'est pas conçue comme une simple transmission de connaissances, mais aussi comme un témoignage vécu de valeurs fondamentales, l'enseignant doit se rendre compte que sa vie privée peut avoir un impact sur sa relation pédagogique avec les jeunes.
- 3.2.9. Dans la mesure où la situation de l'enseignant est en contradiction flagrante et déclarée avec les valeurs chrétiennes fondamentales et avec le projet éducatif de la communauté, cette situation devient incompatible avec l'exercice de la fonction d'éducateur au sein de cette communauté.
- 3.2.10. En cette matière délicate, ici y a lieu de procéder toujours avec prudence, humanité et ouverture pour l'appréciation des comportements humains dans le processus éducatif et scolaire. Il s'impose que la recherche des solutions les plus évangéliques, les plus humaines et socialement les plus adéquates se fasse dans le respect des principes et des personnes. A cet effet, et dans toute la mesure où la discrétion le permet, les responsables de la dernière décision s'entoureront des conseils des représentants autorisés de la communauté éducative locale. Il appartiendra alors au pouvoir organisateur et au membre du personnel concerné de résoudre le problème entre eux, de la manière la plus équitable.

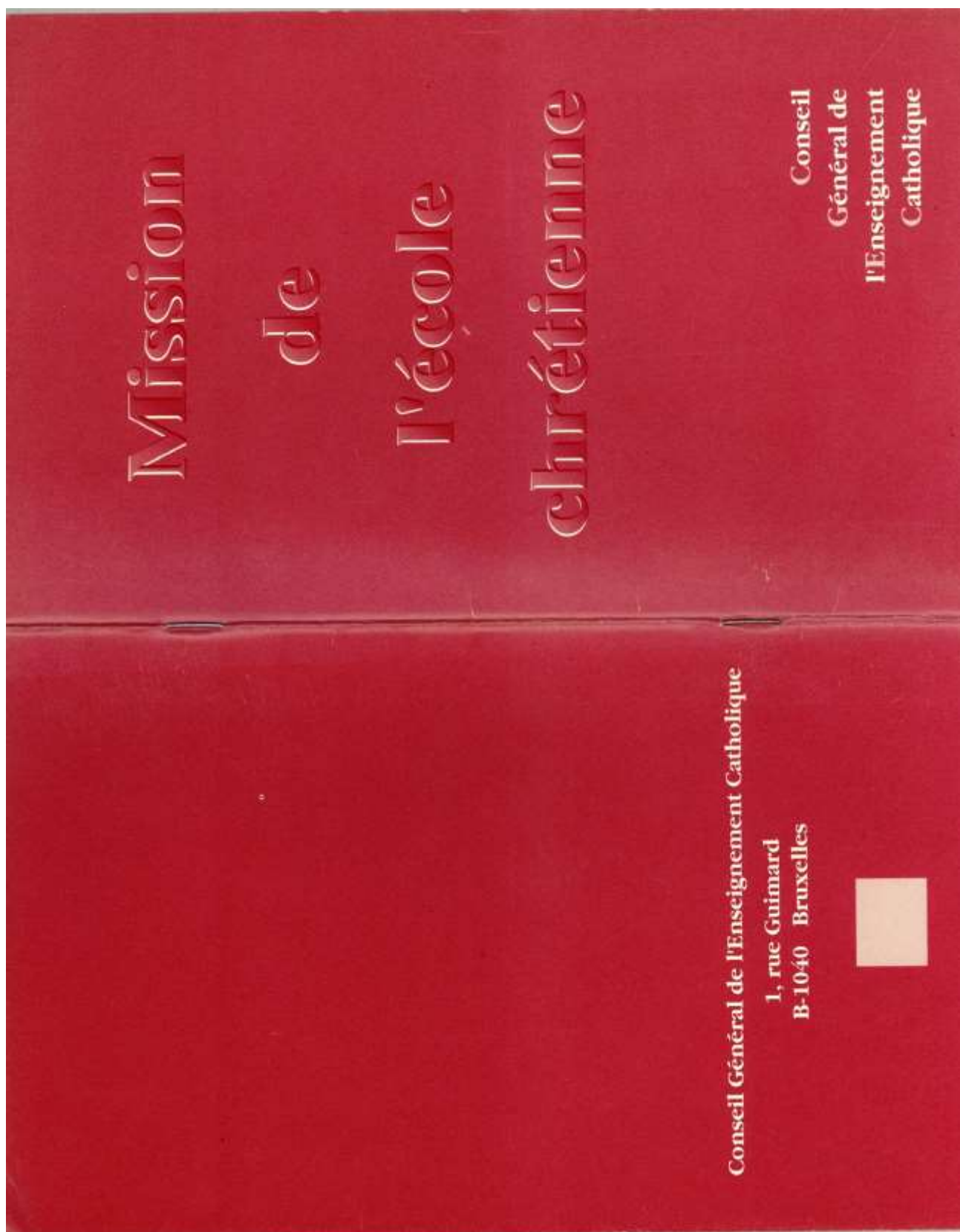
3.3. Les pouvoirs organisateurs

- 3.3.1. Le Pouvoir organisateur a comme responsabilité première de promouvoir au sein de l'école le projet éducatif. Il doit veiller à créer les conditions favorables à son élaboration, à sa mise au point et à sa mise en œuvre, sur la base des principes évangéliques et ecclésiaux.
- 3.3.2. A cet effet, le pouvoir organisateur aura le souci constant de favoriser la construction et l'animation d'une vraie communauté éducative en favorisant et en soutenant chez les parents, les enseignants et les élèves une plus nette prise de conscience des responsabilités qui leur incombent et en instaurant organiquement – avec eux – la participation des individus et des groupes concernés dans la perspective du bien commun et autour du même centre d'intérêt qui ne peut être que le bien des jeunes.
- 3.3.3. Il doit aussi se soucier particulièrement de la justice sociale en prenant toutes les mesures et en accomplissant toutes les démarches nécessaires pour que chacun reçoive ce qui lui est dû dans le respect des prescriptions légales et administratives et des accords conventionnels.
- 3.3.4. Il convient que le pouvoir organisateur considère la Direction comme son interlocuteur direct avec lequel des contacts fréquents doivent s'établir. Tout en lui reconnaissant l'autonomie nécessaire à son rôle, il n'a pas à se décharger sur elle des responsabilités qui lui sont propres ; il doit au contraire l'aider à assurer la lourde tâche qui est la sienne par un dialogue continu, un intérêt constant et des informations régulières et réciproques. Dans cette optique le pouvoir organisateur n'oubliera pas l'importance primordiale de la responsabilité qu'il assume dans l'engagement et la nomination du personnel enseignant et du personnel de direction.
- 3.3.5. Ceci requiert de la part des pouvoirs organisateurs, le souci constant, la sagesse et le discernement nécessaires pour l'édification, la guidance et le fonctionnement de la communauté éducative locale. Dans cette optique, les pouvoirs organisateurs auront à cœur la collaboration et la solidarité avec les autres écoles et avec les autres groupes de la communauté chrétienne locale de manière que l'équipement scolaire réponde au mieux aux besoins de la communauté chrétienne nationale, régionale et locale. Qu'à tous les niveaux, ils participent activement aux organisations de planification et de coordination dans un esprit d'ouverture et d'entente, dans le but du meilleur service de tous.
- 3.3.6. Quant aux personnes, membres des pouvoirs organisateurs, elles doivent répondre aux exigences que les membres du personnel, telles qu'elles sont définies au point 3.3.2.

4. LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

- 4.1. L'éducation vécue à l'école chrétienne aidera les jeunes à assumer leur propre vocation dans l'Eglise et dans le monde. Ils sont appelés à témoigner de Jésus-Christ et à collaborer selon son esprit, à la construction du monde : seule la convergence des efforts, ceux des personnes et ceux des associations peut éveiller chez les jeunes le sens de la communauté et le désir de l'engagement.
- 4.2. L'école catholique *doit* être une école ouverte à tous, dans le respect des objectifs qu'elle s'est fixés. Sa vitalité sera assurée par le témoignage, la compréhension mutuelle, la collaboration active de toutes .tes composantes de la communauté éducative : parents, enseignants, pouvoirs organisateurs, élèves.
- 4.3. Les éducateurs chrétiens doivent être convaincus de la nécessité de veiller particulièrement à la qualité des relations au sein de la communauté éducative locale : la qualité de l'éducation dépend essentiellement de la qualité des relations vécues au sein de cette communauté.
- 4.4. Dans cette optique, et en référence constante aux messages et attitudes évangéliques, une attention particulière sera accordée aux relations entre enseignants et parents, entre élèves, entre parents, entre enseignants et direction, entre enseignants, parents, élèves et pouvoir organisateur.
- 4.5. Ces relations entre personnes et entre groupes impliquent des qualités d'ouverture, d'humilité, de délicatesse, de franchise, excluant les a priori, les barrières, la méfiance, les interprétations sous-tendues,... L'école chrétienne, convaincue que l'éducation passe par Une qualité des relations, aura donc à cœur de développer l'aptitude aux relations, le sens de l'écoute, la disponibilité, le respect des autres, l' humilité, la franchise...
- 4.6. La force et l'importance d'une communauté éducative réelle seront directement évaluées à travers la manière dont cette communauté pourra aborder les problèmes qui se posent à elle :
 - possibilité de dialogue,
 - Climat d'ouverture,
 - qualité des relations,
 - Elaboration et mise en application d'un projet éducatif local, son adaptation périodique,
 - résolution des conflits et des problèmes après très large concertation de toutes les parties constituantes, principalement dans les cas qui touchent soit à l'éducation des jeunes, soit au respect du projet éducatif, soit à l'engagement et au maintien, au sein de la communauté, d'un de ses membres.
- 4.7. L'école est aussi l'un des lieux privilégiés de rencontre et de rayonnement de la communauté chrétienne régionale. Elle participe ainsi à l'élaboration et à la mise en œuvre d'une partie des objectifs de cette communauté. L'école chrétienne doit donc être présente et s'insérer dans la vie de l'Eglise de sa région en y assurant son rôle spécifique en collaboration avec ses partenaires.
- 4.8. Dans cette même optique, l'école catholique s'ouvrira aux jeunes et aux adultes en dehors des heures normales de cours, afin de favoriser rencontres et échanges et devenir ainsi un centre de formation permanente et de promotion culturelle au service de ta population de toute la région.

Annexe 5 : Mission de l'école chrétienne, 1995



Mission

de

l'école

chrétienne

Conseil
Général de
l'Enseignement
Catholique

Conseil Général de l'Enseignement Catholique
1, rue Guimard
B-1040 Bruxelles

PAROLE D'ENVOI

Dans un monde qui change, où s'entremêlent convictions et cultures, toute école est interrogée sur sa mission. L'école chrétienne, elle aussi, s'inscrit dans l'histoire et, à mesure que les temps changent, doit approfondir ce qu'elle est et ce qu'elle vise pour pouvoir redire son identité.

C'est la tâche que s'est donnée le Conseil général de l'Enseignement Catholique, qui rassemble tous les partenaires de l'école chrétienne. L'ambition était de mettre à la disposition des Communautés éducatives et de chacun des acteurs de l'école chrétienne un texte actualisé qui puisse leur servir de référence commune, inspirer leurs projets éducatifs et pédagogiques et éclairer le sens de l'action individuelle et collective. Il s'agissait de mettre à jour le document "*Spécificité de l'Enseignement Catholique*", qui a joué ce rôle depuis 1975 et de décrire, pour aujourd'hui et pour demain, la "Mission de l'école chrétienne".

Décrire une mission c'est dire vers quoi on tend, ce qu'on vise, ce qu'on cherche à réaliser. La mission est toujours en avant de nous : au quotidien, comme acteurs, nous ne la réalisons jamais qu'incomplètement. Ce qui importe, c'est que nous restions en marche et que nous puissions interroger régulièrement notre action pour la confronter et l'ajuster à nos visées.

Décrire une mission, c'est dire aussi à ceux qui en bénéficient et à ceux qui s'y associent dans quelle dynamique ils vont s'inscrire. Cette dynamique s'articule sur deux pôles : l'école chrétienne est au service de l'homme et éduque en enseignant ; ce service, elle le rend à la lumière de l'Évangile : elle évangélise en éduquant. Au service de l'homme,

l'école chrétienne poursuit, comme toute école, les objectifs généraux du système éducatif : développer la personnalité tout entière du jeune, former en lui un citoyen, le munir des compétences qui lui permettront de prendre ses responsabilités dans la vie sociale et économique.

Cette visée s'inscrit dans celle du 2^e Concile du Vatican, qui prône une culture intégrale de la personne, l'harmonie entre la foi, la culture et la vie sociale, ainsi que la solidarité de la communauté chrétienne avec l'histoire du genre humain (*Gaudium et spes*, n° 1, 40-45, 61).

Ce service à l'homme et à la société est indissociable de la mission évangélique de l'Église. Mais l'école chrétienne est affectée par la situation religieuse actuelle. Par la confiance que lui font les jeunes et leurs parents et par la collaboration que lui apportent les enseignants et éducateurs, elle est plus que jamais ouverte au-delà d'elle-même. Pour répondre à sa mission évangélique, elle doit donc proposer l'Évangile et faire progresser dans la connaissance de Jésus-Christ, lumière des nations. Mais elle s'adresse à chacun au stade où il en est dans sa recherche de sens et en respectant la liberté, sans laquelle il n'y a pas de foi véritable (cf. *Dignitatis humanae*, n° 9-12).

Tous les membres de la Communauté éducative ont une part à prendre de cette double mission où foi et culture s'interpellent l'une l'autre. Les écoles auront à cœur de la concrétiser dans un projet d'établissement en y associant l'ensemble des partenaires.

Mgr Albert **HOUSSIAU**

Evêque de Liège

Président du Conseil général de l'Enseignement

MISSION DE L'ÉCOLE CHRETIENNE

*Ce que l'homme humanise,
Dieu le divinise.*

Une histoire particulière

Dans un régime de liberté d'enseignement, l'organisation des écoles s'enrichit de la pluralité des initiatives. C'est ainsi que, dans l'histoire de notre pays, l'Église catholique — diocèses, congrégations, paroisses, associations de chrétiens - a offert un service scolaire dans tous les niveaux et formes d'enseignement.

Selon les besoins du temps, les communautés chrétiennes ont pris de façons diverses leurs responsabilités dans l'éducation des jeunes et la formation des adultes.

Un nouveau regard

Les écoles chrétiennes sont les héritières de cette attitude responsable et ne peuvent s'y dérober.

Aujourd'hui, les institutions chrétiennes sont transformées notamment par la reconnaissance de l'autonomie des réalités profanes et par la pluralité des convictions et des cultures qui s'y retrouvent. Ces transformations amènent les écoles à porter un regard nouveau sur leur identité et leurs options fondamentales.

Unité de la formation humaine et de la formation chrétienne

Au fondement de l'école chrétienne se trouve l'intuition que la formation de l'homme et l'éveil du chrétien à la foi forment une unité ce qui élève l'un l'autre. Cette conviction fonde l'humanisme chrétien. Dans une confrontation permanente : la foi et les cultures s'interpellent et s'enrichissent mutuellement.

Le projet

chrétiennes se mettent au service de la société et de la jeunesse d'une façon qui leur est propre, comme d'autres organismes publics ou privés le font à leur façon.

La perspective évangélique éclaire cette fonction sociale et lui donne une signification et une dimension

nouvelles. Elle l'inscrit dans une histoire, celle des relations de l'homme avec Dieu. Pour elle, l'homme s'accomplit dans sa relation à Dieu. L'école chrétienne a donc la conviction qu'elle n'humanise en plénitude qu'en ouvrant à Dieu et au Christ.

La mission de l'école chrétienne est ainsi une vocation toujours à remplir.

Ce faisant, les communautés

AU SERVICE DE L'HOMME...

L'école chrétienne éduque en enseignant...

AU SERVICE DE L'HOMME...

**L'école chrétienne
éduque en enseignant**

Un service social commun à toutes les écoles

L'école chrétienne, comme toute école, entend poursuivre les objectifs généraux du système éducatif.

Former la personne

Il se propose d'abord de développer la personnalité tout entière de l'élève. De la maternelle à l'université et quel que soit le type d'enseignement, elle éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles. Elle le fait en mettant chacun en rapport avec les œuvres de la culture: artistiques, littéraires, scientifiques et techniques.

L'école veut accueillir l'enfant tel qu'à est éduqué déjà dans la famille ; elle le considère dans sa singularité. Elle l'aide à accéder à l'autonomie et à l'exercice responsable de la liberté. Elle accorde un soutien privilégié à ceux qui en ont le plus besoin.

Former le citoyen

L'école vise également à former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique, fondée sur le respect des droits de l'homme. Pour que les élèves deviennent des acteurs de la vie sociale, soucieux de justice et de paix, l'école développe en son sein des pratiques démocratiques. De cède manière, elle les prépare à prendre part à la vie collective, dans ses dimensions associatives et politiques.

Une tâche commune à toute la communauté scolaire

d'exercer une activité valorisante au sein du monde du travail. Elle fait de ceux qui s'adressent à elle des acteurs responsables, efficaces et créatifs dans une vie économique en constante évolution.

Ces objectifs sont communs à toute la communauté scolaire. Chacun, selon sa responsabilité, concourt au même but. Il y apporte ses propres compétences et respecte les compétences des autres

Les élèves et étudiants sont les acteurs de leur propre formation. Avec l'aide de leurs éducateurs, ils construisent et formulent peu à peu leur projet personnel.

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme Is ne peuvent la réussir sans elle.

Les organisateurs, héritiers des fondateurs de l'école, ont une responsabilité particulière du bien commun. Ils doivent rendre compte à la société de leur action et des moyens qui y sont affectés.

Les directions animent le projet éducatif, pour qu'il se réalise dans leur école. A cette fin,

Former l'acteur de la vie

économique

L'école veut enfin assurer le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans une vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Elle ouvre ainsi la possibilité d'exercer une activité valorisante au sein du monde du travail. Elle fait de ceux qui s'adressent à elle des acteurs responsables, efficaces et créatifs dans une vie économique en constante évolution.

Ces objectifs sont communs à toute la communauté scolaire. Chacun, selon sa responsabilité, concourt au même but. Il y apporte ses propres compétences et respecte les compétences des autres

Les élèves et étudiants sont les acteurs de leur propre formation. Avec l'aide de leurs éducateurs, ils construisent et formulent peu à peu leur projet personnel.

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme ils ne peuvent la réussir sans elle.

Les organisateurs, héritiers des fondateurs de l'école, ont une responsabilité particulière du bien commun. Ils doivent rendre compte à la société de leur action et des moyens qui y sont affectés.

Les directions animent le projet éducatif, pour qu'il se réalise dans leur école. A cette fin, elles en gèrent quotidiennement les ressources, tant humaines que matérielles.

Les membres du personnel d'enseignement et d'éducation, dans leurs tâches respectives, sont les professionnels de l'école. Ils apportent savoir

et savoir-faire dans la maîtrise des apprentissages et dans la pratique quotidienne de la vie commune.

Les membres du personnel administratif et ouvrier contribuent eux aussi au bien-être et à la bonne marche de l'établissement.

Tous les membres de la communauté scolaire se rassemblent autour d'un objectif commun et se donnent les moyens d'évaluer les résultats de leur action. Leur tâche commune implique une volonté de communication, de concertation et de transparence.

Cette action, l'école chrétienne la met en œuvre comme toute institution scolaire.

A LA LUMIERE DE L'EVANGILE

*...L'école chrétienne
évangélise en éduquant.*

Service de l'homme et amour de Dieu

En créant et en soutenant des écoles, la communauté chrétienne assume sa part du service à la société. En travaillant au bonheur de l'homme et au bien de la société, elle travaille à l'avènement du Royaume de Dieu. L'amour de Dieu et l'amour du prochain y ont partie liée.

La relation pédagogique que l'école chrétienne met en œuvre trouve par là une dimension nouvelle: elle s'enracine et s'accomplit dans l'amour de Dieu, tel que Jésus nous l'a fait connaître.

Éducation aux valeurs

A ce titre, elle promeut dans sa démarche éducative des valeurs évangéliques qui sont aussi le bien commun de l'humanité : notamment, le respect de l'autre, la confiance dans les possibilités de chacun, le sens du pardon, le don de soi, la solidarité responsable, L'intériorité, la créativité.

Elle se veut particulièrement attentive aux plus démunis.

Ces valeurs humaines, Jésus, suivi par ses témoins, les a assumées de façon radicale et leur a donné, jusqu'à travers sa mort et par sa ré-surrection, une force et un éclat particuliers.

Inspiration chrétienne

L'école chrétienne a mission d'annoncer la Bonne Nouvelle du Christ. A cette fin, elle entretient vivante la mémoire de l'évènement fondateur, toujours actuel: la vie, la passion, la Résurrection de Jésus-Christ. Elle en témoigne par ses actes. Cet évènement est capable d'éclairer le sens que chacun cherche à donner à sa vie, personnelle et collective. L'école chrétienne trouve ainsi sa référence essentielle dans la personne de Jésus et dans les signes qu'en a gardés la tradition vivante de l'Eglise. Elle a donc la conviction qu'elle n'éduque pleinement qu'en évangélisant.

L'école chrétienne offre à chacun la liberté de construire sa propre identité en relation avec le Dieu de Jésus, de se sentir interpellé par la Bonne Nouvelle de l'Évangile.

La tâche au concret

Cette tâche s'effectue dans l'activité même d'enseigner, car là où se construisent les savoirs et les savoir-faire se forment l'esprit et le sens de la vie. Les valeurs humaines et évangéliques trouvent encore leur forme concrète dans l'organisation scolaire et dans la façon de vivre les relations entre les personnes. La qualité du cours de religion contribue grandement à cette même fin, surtout s'il est soutenu par l'éducation de la famille et de la paroisse. Il questionne la vie, il est questionné par elle.

Selon l'endroit du chemin où se trouve chacun, l'école chrétienne s'oblige en outre à offrir des lieux et des temps de ressourcement, de prière véritable, d'expérience spirituelle, de célébration et de partage où peut s'apprendre, avec les mots et les gestes, le sens de la foi.

Ouverture et liberté

L'école chrétienne accueille volontiers ceux qui se présentent à elle : elle leur fait connaître son projet, pour qu'ils la choisissent en connaissance de cause : chrétiens et fidèles d'autres religions, croyants et non-croyants, chrétiens différents dans leur sentiment d'appartenance à la foi et à l'Église. Sans être nécessairement de la même communauté de foi, ils seront invités au moins à partager les valeurs qui inspirent l'action de l'école.

L'école chrétienne traite ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience en s'interdisant toute manipulation ou violence morale.

Chacun selon sa situation propre

La mission d'Église de l'école, comme sa fonction sociale, est l'affaire de toute la communauté éducative. L'école chrétienne est une communauté de vie ; elle entretient des liens avec l'ensemble de la communauté chrétienne.

Les organisateurs sont les garants de cette mission, les directions la promeuvent, les familles en sont bien informées et sont invitées à la soutenir et à y participer.

Les membres du personnel de l'établissement collaborent loyalement au projet selon la tâche propre à chacun. Pour poursuivie ensemble une action cohérente, ils ont à cœur de faire vivre, dans leurs propos, leurs attitudes, leurs modes de relations, l'esprit qui anime ce projet. Si tous ne peuvent partager de l'intérieur les convictions qui l'inspirent, tous le respecteront et accepteront qu'il se développe. Chacun restera attentif aux questions et aux convictions d'aucun.

Une équipe pastorale animera le projet chrétien de l'école en veillant à garder vivante la mémoire chrétienne connue d'un événement toujours présent. Elle devra pouvoir compter sur la sympathie des collègues et le soutien actif de la direction.

VERS UN PROJET D'ETABLISSEMENT

Toutes les écoles catholiques peuvent reconnaître leurs traits communs dans le double aspect social et évangélique de leur mission.

Chacune veillera à les concrétiser dans un projet d'établissement, selon la spiritualité propre qu'elle tient de ses fondateurs, selon la population scolaire qu'elle accueille et selon son environnement.

Elle le fera en associant l'ensemble des partenaires de la communauté éducative locale. Elle portera ainsi à la connaissance de tous qui elle est, les buts qu'elle poursuit et les méthodes qu'elle met en œuvre.

Fait à Bruxelles, le 20 mai 1995

Le Conseil Général de l'Enseignement Catholique

- la Conférence des évêques et le SeGEC
- L'APOEC
- les Centrales CSC de l'Enseignement catholique
- l'UFAPEC
- des organisations chrétiennes associées (MOC, FCPE, CJC, AB, ...)

Dépôt légal D/1995/7362/06

Le Président du C.G.E.C.

Mgr. Albert HOUSSIAU

Evêque de Liège



MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE



**CONSEIL GÉNÉRAL
DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE**

ÉCOLE CHRÉTIENNE, DEVIENS CE QUE TU ES!

Nos écoles chrétiennes ont toutes ou presque un certain âge. Il y a de plus en plus de centenaires. Elles sont comme une tradition, comme des héritages que nous avons reçus, qui nous sont confiés. "École chrétienne, alors deviens ce que tu es". Les écoles chrétiennes sont des arbres que nous sommes appelés à faire fructifier. De nos jours, ils ne sont plus plantés en terre de chrétienté.

Dans un monde bien différent de celui des fondateurs, pour une part au moins, l'école chrétienne est appelée à vivre et à réaliser sa mission.

Qui dit mission, dit être envoyé, se voir confier une tâche. Le document sur la mission de l'école chrétienne décrit ce projet éducatif confié à tous les partenaires de l'école. Des photos et de la couleur rendent sa lecture très agréable. "École chrétienne, deviens ce que tu es; annonce ta couleur!".

La mission de l'école en général, celle de l'école chrétienne en particulier, est d'une importance capitale pour les enfants et les jeunes, mais également pour la société.

De tout cœur, je souhaite que, à l'instar de l'Église, l'école chrétienne soit un lieu de vérité et de liberté, de justice et de paix.

Aux partenaires adultes, je souhaite que, à la fin de l'année scolaire et à la fin de leur carrière ou de leur mandat, ils puissent dire comme le Créateur: Ils virent que cela était bon (cf. Gn 1, 10).

Aux élèves et aux étudiants, je souhaite que l'école leur fasse découvrir et déployer toutes leurs richesses, toutes leurs possibilités, tout ce que Dieu a semé dans leur cœur; qu'elle leur fasse acquérir les compétences nécessaires pour une vie responsable. Que les jeunes avancent sur le chemin de la maturité de tout leur être. Je souhaite, enfin, que leur cœur soit habité de plus en plus par les fruits de l'Esprit: amour, joie, paix, patience, bonté, bienveillance, foi, douceur, maîtrise de soi (cf. Ga 5, 22-23).

"École, deviens ce que tu es!". Je te souhaite de continuer ta route et de réaliser ta mission au service des enfants et des jeunes, au sein de la société. Les communautés chrétiennes, l'Église te font confiance et t'encouragent à réaliser ce projet!

Mgr Aloys JOUSTEN

Évêque de Liège

3

“L’enseignement catholique veut donner du sens à l’école et à l’école confessionnelle. Il inscrit son action dans la logique du service public en s’ouvrant à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions. Il s’oblige à adresser à la liberté des jeunes une proposition de la foi, à laquelle répondront ceux qui le veulent. Il respecte chacun dans ses convictions propres. Il veut tenir ensemble ouverture à tous et enracinement dans la conviction chrétienne.”

Congrès de l’Enseignement catholique

Louvain-la-Neuve Octobre

2002

MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE



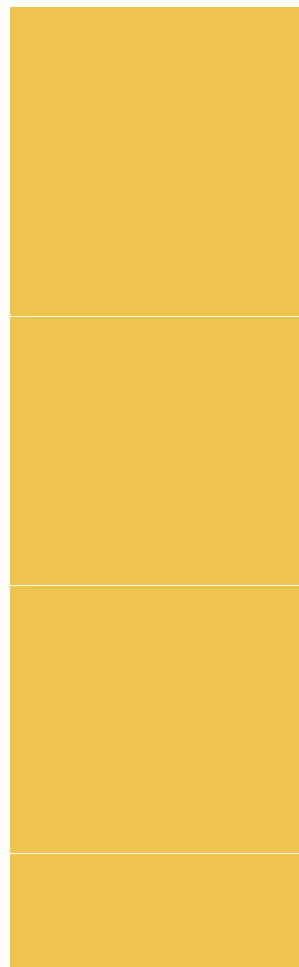
**CE QUE L'HOMME* HUMANISE, DIEU LE
DIVINISE.**

* Ici et dans la suite du document, le terme "homme" doit être entendu dans une acception épïcène, englobant donc toutes les personnes humaines, quel que soit leur genre.

5

Dans un régime de liberté d'enseignement, l'organisation des écoles s'enrichit de la pluralité des initiatives.

C'est ainsi que, dans l'histoire de notre pays, l'Église catholique - diocèses, congrégations, paroisses, associations de chrétiens - a offert un service scolaire dans tous les niveaux et formes d'enseignement. Selon les besoins du temps, les communautés chrétiennes ont pris, de façons diverses, leurs responsabilités dans l'éducation des jeunes et la formation des adultes.



Les écoles chrétiennes sont héritières de cette attitude responsable et ne peuvent s'y dérober.

Aujourd'hui, les institutions chrétiennes sont transformées notamment par la reconnaissance de l'autonomie des réalités profanes et par la pluralité des convictions et des cultures qui s'y retrouvent.

Ces transformations amènent les écoles à porter un regard nouveau sur leur identité et leurs options fondamentales.

“L'autonomie des réalités profanes” signifie que les activités humaines ne se réfèrent plus nécessairement à la religion pour s'organiser, se fixer des règles de fonctionnement, etc.

Par exemple, pour voter, ou encore pour choisir un hôpital,



voire une école, ce ne sont pas nécessairement les convictions religieuses qui sont la référence, mais d'autres critères tels que: la personnalité d'un candidat, la qualité des soins ou la proximité de l'établissement.

Les sciences, tout particulièrement, sont autonomes par rapport aux convictions: il n'existe pas de physique ou de mathématiques “chrétiennes” et d'autres qui ne le seraient pas! Par contre, les convictions peuvent inspirer ou interpeller l'usage que l'on fait de telle découverte.

Ainsi, la Bible n'explique pas comment est apparu l'univers, mais propose un chemin de sagesse pour qu'il soit hospitalier à tous les humains.

7

Au fondement de l'école chrétienne se trouve l'intuition que la formation de l'homme et l'éveil du chrétien à la foi forment une unité: ce qui élève l'un élève l'autre. Cette conviction fonde l'humanisme chrétien. Dans une confrontation permanente, la foi et les cultures s'interpellent et s'enrichissent mutuellement.



**LA GLOIRE DE DIEU
C'EST L'HOMME
VIVANT!**

SAINT IRÉNÉE 2^{ÈME} SIÈCLE

L'école catholique est organisée en référence aux principes constitutionnels des libertés d'association et d'enseignement. Ceux-ci reconnaissent aux Pouvoirs Organisateurs le droit de promouvoir un projet d'enseignement spécifique et aux parents, le droit de le choisir pour leurs enfants.

Environ 800 ASBL réunissant plus de 10.000 bénévoles exercent, en tant que pouvoirs organisateurs adossés à la vie associative, une fonction d'initiative, de soutien et de responsabilité.

9

Ce faisant, les communautés chrétiennes se mettent au service de la société et de la jeunesse d'une façon qui

leur est propre, comme d'autres organismes publics ou privés le font à leur façon.

La perspective évangélique éclaire cette fonction sociale et humaine.

Elle s'inscrit dans une histoire: celle des relations de l'homme avec Dieu.

Pour elle, l'homme s'accomplit dans sa relation à Dieu.

L'école chrétienne a donc la conviction qu'elle n'humanise en plénitude qu'en ouvrant à Dieu et au Christ.

La mission de l'école chrétienne est ainsi une vocation toujours à remplir.

Être chrétien, une certaine manière d'être homme

Tout homme est appelé à la réalisation de sa pleine humanité, il en est capable. Les chrétiens reconnaissent, eux, la manifestation d'une plénitude d'humanité dans la personne de Jésus, dans sa relation et la relation de ses disciples à Dieu qu'il appelle "mon Père et votre Père".

Le mode de relations entre humains que Jésus indique et met en œuvre continue d'être une source d'inspiration aujourd'hui. Mais devenir pleinement humain cela n'est pas donné! Nous pensons que l'école chrétienne, qui continue d'approfondir la tradition de l'évangile, peut donc contribuer à ce travail.

AU SERVICE DE L'HOMME...



L'ÉCOLE CHRÉTIENNE ÉDUQUE EN ENSEIGNANT...

11

L'école chrétienne, comme toute école, entend poursuivre les objectifs généraux du système éducatif.

Elle se propose d'abord de développer la personnalité tout entière de l'élève. De la maternelle à l'université et quel que soit le type d'enseignement, elle éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles. Elle le fait en mettant chacun en rapport avec les œuvres de la culture: artistiques, littéraires, scientifiques et techniques.



Participant à la mission du service public, l'école catholique est soumise aux décrets qui régissent les différents niveaux d'enseignement.

Mais elle jouit aussi d'une liberté constitutionnelle en matière de **projet** éducatif, d'**organisa- tion**, de **programmes**, de **méthode**...

Confessionnelle ou non, l'école est avant tout un lieu d'apprentissage et d'exercice de la **raison**.

éduqué déjà dans la famille; elle le

à accéder à l'autonomie et à l'exercice responsable de la liberté. Elle accorde un soutien privilégié à ceux qui en ont le plus besoin.

L'école veut accueillir l'enfant tel qu'il est. Elle l'aide à considérer dans sa singularité. Elle l'aide à former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme. Pour que les élèves deviennent des acteurs de la vie sociale, soucieux de justice et de paix, l'école développe en son sein des pratiques démocratiques. De cette manière, elle les prépare à prendre part à la vie collective, dans ses dimensions associatives et politiques.

L'école veut enfin assurer le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans une vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Elle ouvre ainsi la possibilité d'exercer une activité valorisante au sein du monde du travail. Elle fait de ceux qui s'adressent à elle des acteurs responsables, efficaces et créatifs dans une vie économique en constante évolution.

13



Ces objectifs sont communs à toute la communauté scolaire. Chacun, selon sa responsabilité, concourt au même

but. Il y apporte ses propres compétences et respecte les compétences des autres.

Tous les membres de la communauté scolaire se rassemblent autour d'un objectif commun et se donnent les moyens d'évaluer les résultats de leur action. Leur tâche commune implique une volonté de communication, de concertation et de transparence.

Cette action, l'école chrétienne la met en œuvre comme toute institution scolaire.

Les **élèves** et **étudiants** sont les acteurs de leur propre formation. Avec l'aide de leurs éducateurs, ils construisent et formulent peu à peu leur projet personnel.

Les **parents** sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme ils ne peuvent la réussir sans elle.

Les **organiseurs**, héritiers des fondateurs de l'école, ont une responsabilité particulière du bien commun. Ils doivent rendre compte à la société de leur action et des moyens qui y sont affectés.

Les **directions** animent le projet éducatif, pour qu'il se réalise dans leur école. A cette fin, elles en gèrent quotidiennement les ressources, tant humaines que matérielles.

**Les élèves et
étudiants**

Les parents

Les organisateurs

15



Les directions



Les membres du personnel d'enseignement et d'éducation, le personnel des Centres PMS

Les membres du personnel d'enseignement et d'éducation, le personnel des Centres PMS, dans leurs tâches respectives, sont les professionnels de l'école. Ils apportent savoir et savoir-faire dans la maîtrise des apprentissages et dans la pratique quotidienne de la vie commune.

Les membres du personnel administratif et ouvrier contribuent eux aussi au bien-être et à la bonne marche de l'établissement.

Les membres du personnel administratif et ouvrier

...À LA LUMIÈRE DE L'ÉVANGILE



**... L'ÉCOLE CHRÉTIENNE ÉVANGÉLISE EN
ÉDUQUANT**

17

En créant et en soutenant des écoles, la communauté chrétienne assume sa part du service à la société. En travaillant au bonheur de l'homme et au bien de la société, elle travaille à l'avènement du Royaume de Dieu. L'amour de Dieu et l'amour du prochain y ont partie liée.

La relation pédagogique que l'école chrétienne met en œuvre trouve par là une dimension nouvelle : elle s'enracine et s'accomplit dans l'amour de Dieu, tel que Jésus nous l'a fait connaître.

Le "Royaume de Dieu", ce n'est pas un espace physique situé en dehors de notre monde !

C'est une manière d'évoquer un

monde qui tournerait plus juste

où les relations ne seraient pas marquées par la violence et la convoitise, où chacune et chacun trouverait avec bonheur sa place...



reuses congrégations religieuses, les paroisses, les diocèses ont joué un rôle important dans l'histoire de l'éducation. Ces différentes communautés et institutions ont les premières, créé des écoles pour les enfants pauvres, parce qu'elles étaient convaincues que l'instruction est indispensable à tout être humain s'il veut vivre libre et en dignité. Chaque fondatrice, chaque fondateur a légué sa marque spirituelle propre. Aujourd'hui encore, les écoles s'efforcent de demeurer fidèles à cet esprit dans leur service d'éducation.

A ce titre, elle promeut dans sa démarche éducative des valeurs évangéliques qui sont aussi le bien commun de l'humanité, notamment :le respect de l'autre, la confiance dans les possibilités de chacun, le sens du pardon, le don de soi, la solidarité responsable, l'intériorité, la créativité.

Elle se veut particulièrement attentive aux plus démunis.

Ces valeurs humaines, Jésus, suivi par ses témoins, les a assumées de façon radicale et leur a donné, jusqu'à travers sa mort et par sa résurrection, une force et un éclat particuliers.

“L'école catholique s'attache à la formation du jugement critique par une conscience libre et éclairée, à la faculté de discerner le vrai, le bon et le beau; elle éduque ainsi aux valeurs, qui sont tout à la fois humaines et chrétiennes, en les faisant connaître et en aidant les jeunes à se construire une hiérarchie des valeurs.”

Orientations du congrès de 2002 - 1.5

19

Le mot évangéliser peut avoir plusieurs sens. Ce peut être de faire entendre l'évangile comme une parole de vie pour aujourd'hui par l'enseignement de la religion et par la proposition de la foi à ceux qui veulent la recevoir librement. Ce peut être faire œuvre de bonne nouvelle comme le fait celui qui fait œuvre d'émancipation de l'homme en le faisant grandir en humanité par le travail d'éducation. Ce ne peut pas être de faire violence à la liberté religieuse, ni d'embrigader dans la communauté chrétienne.

L' école chrétienne offre à chacun la liberté de construire sa propre identité en accord avec un idéal précis, qui se sentir interpellé par la Bonne Nouvelle de l'Évangile.

Cette tâche s'effectue dans l'activité même d'enseigner, car là où se construisent les savoirs et les savoir-faire se

forment l'esprit et le sens de la vie. Les valeurs humaines et évangéliques trouvent encore leur forme concrète dans l'organisation scolaire et dans la façon de vivre les relations entre les personnes.

Écrire une appréciation dans un bulletin...

Évaluer un travail...

Discuter avec un(e) collègue...

Quelques occasions - parmi bien d'autres - de mettre en actes la "culture de vie" qui est celle de l'Évangile.

On peut toujours choisir d'encourager plutôt que de railler;

d'être attentif aux plus faibles plutôt que de ne travailler qu'avec les meilleurs;

de souligner les progrès plutôt que de se lamenter des faiblesses...

21

La qualité du cours de religion contribue grandement à cette même fin, surtout s'il est soutenu par l'éducation de la famille et de la paroisse. Il questionne la vie, il est questionné par elle.



Selon l'endroit du chemin où se trouve chacun, l'école chrétienne s'oblige en outre à offrir des lieux et des temps de ressourcement, de prière véritable, d'expérience spirituelle, de célébration et de partage où peut s'apprendre avec les mots et les gestes, le sens de la foi.



“En transmettant aux enfants et aux jeunes une part de l'héritage culturel, en leur permettant de se doter des savoirs et des savoir-faire utiles, en les aidant à faire des choix éthiques, à développer un rapport personnel à l'art, à faire l'expérience de démarches spirituelles et religieuses et en laissant interroger les uns par les autres, l'école catholique contribue à la construction de l'identité personnelle et à la capacité de donner du sens à sa vie, de manière adaptée aux différents âges des élèves.”

Orientations du congrès de 2002
- 1.4

23

L' école chrétienne accueille volontiers
celles et ceux qui s'intéressent à elle

qu'ils la choisissent en connaissance de cause: chrétiens et fidèles d'autres religions, croyants et non croyants, chrétiens différents dans leur sentiment d'appartenance à la foi et à l'Église. Sans être nécessairement de la même communauté de foi, ils seront invités au moins à partager les valeurs qui inspirent l'action de l'école.

L'école chrétienne traite celles et ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience en s'interdisant toute manipulation ou violence morale.

Évangile, en grec, signifie "bonne nouvelle".
L'école chrétienne propose cette bonne
nouvelle aux jeunes dans leur recherche de
sens et dans le respect de leur liberté.

La mission d'Église de l'école, comme sa fonction sociale, est l'affaire de toute la communauté de vie; elle entretient des liens avec l'ensemble de la communauté chrétienne.

Les organisateurs sont les garants de cette mission; les directions impliquées et sont invitées à la soutenir et à y participer.

Les membres du personnel de l'établissement collaborent ensemble au projet; pour poursuivre ensemble une action cohérente, ils ont à cœur de faire vivre, dans leurs propos, leurs attitudes, leurs modes de relations, l'esprit qui anime ce projet. Si tous ne peuvent partager de l'intérieur les convictions qui l'inspirent, tous le respecteront et accepteront qu'il se développe. Chacun restera attentif aux questions et aux convictions d'autrui.

Une équipe pastorale animera le projet chrétien de l'école en veillant à garder d'un événement toujours présent. Elle devra pouvoir compter sur la sympathie des collègues et le soutien actif de la direction.

25



Les écoles catholiques et l'Église se reconnaissent mutuellement comme des partenaires privilégiés, inspirés à une source commune: celle de l'Évangile annoncé par Jésus-Christ.



Vers un projet d'établissement

Toutes les écoles catholiques peuvent reconnaître leurs traits communs dans le double aspect social et évangélique de leur mission.

Chacune veillera à les concrétiser dans un projet d'établissement, selon la spiritualité propre qu'elle tient de ses fondateurs, selon la population scolaire qu'elle accueille et selon son environnement.

Elle le fera en associant l'ensemble des partenaires de la communauté éducative locale. Elle portera ainsi à la connaissance de tous qui elle est, les buts qu'elle poursuit et les méthodes qu'elle met en œuvre.

*Dans le projet de l'école catholique,
Chaque personne a sa place.
Vous avez la vôtre.*

**DANS LE PROJET DE L'ÉCOLE
CATHOLIQUE
CHAQUE PERSONNE A SA PLACE.
VOUS AVEZ AUSSI LA VÔTRE !**



CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

AVENUE E. MOUNIER 100
1200 BRUXELLES

2^{ÈME} ÉDITION JANVIER 2007

Annexe 7 : Mission de l'école chrétienne, 2014



1. Au sein de la conférence épiscopale-catholique, l'école référendaire pour l'enseignement est évaluée, ses collègues dans cette matière.

+ JEAN-PIERRE DELVILLE
ENSEIGNEUR DE L'ÉCÉ,
SVÈDE RÉFÉRENDARE POUR L'ENSEIGNEMENT

MISSION DE L'ÉCOLE

PROJET ÉDUCATIF DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE



C'est une joie pour moi de pouvoir introduire le document de référence sur la mission de l'école chrétienne. En effet, comme ancien enseignant, je sais ce que l'enseignement comporte d'investissement personnel et d'attention aux autres. L'école est, avec la famille, le lieu de base de la formation des jeunes. Or il n'y a pas de vie humaine sans formation. L'être humain a cela de particulier qu'il ne peut vivre sans être éduqué ; on pourrait même dire que l'éducation dure toute la vie. L'école est donc le creuset où cette formation s'organise. Cela demande des trésors d'ingéniosité : c'est même une science : la pédagogie ! Je suis impressionné devant le grand nombre d'enseignants qui se dévouent à la tâche. Je crois que c'est le secret de notre enseignement libre : on le vit comme une mission, et même une passion, et pas simplement comme un devoir ou une profession.

Le monde évolue de jour en jour, dans le sens de l'interculturalité. Les rencontres entre nations diverses, cultures et religions différentes se font de plus en plus nombreuses. Les oppositions aussi semblent croître, à cause de l'injustice sociale, de la guerre et du fanatisme. L'école est un des lieux les plus importants pour accompagner un jeune dans son processus de croissance et le former dans la voie de la solidarité et de la compréhension mutuelle. L'évangile est une des sources d'inspiration les plus valides pour éduquer dans cette voie. Jésus donne des pistes de vie qui sont plus précieuses aujourd'hui que jamais et qui demandent une interprétation et une mise en œuvre personnelles. L'école libre catholique donne des outils à cette fin grâce à sa pédagogie mûrement réfléchie, y compris pour les cours de religion, et pour l'animation pastorale dans l'école. Le présent document en précise les contours.

Je souhaite aux pouvoirs organisateurs, aux directions, aux enseignants, aux différents personnels de l'école, aux membres des équipes PMS, ainsi qu'aux élèves et à leurs parents de vivre ainsi la joie de l'évangile, telle que nous la propose le pape François. Il s'agit, dit-il dans l'exhortation apostolique *Evangelii gaudium*, d'être des artisans d'intégration des pauvres dans la société et des ouvriers de paix et de réconciliation (n° 197 et 219). C'est ainsi que nous témoignons de l'évangile, à travers notre enseignement et à travers nos manières de vivre (n° 134). Les écoles chrétiennes réalisent ce programme dans le monde entier et nous souhaitent le respect et l'admiration. Qu'il en soit de même chez nous ! Bonne mission à tous !

Au centre de notre projet, se maintient donc un objectif d'émancipation constitutif à la fois de la tradition chrétienne et de la modernité culturelle, politique et économique. Cette émancipation requiert des capacités de jugement et d'action que, selon une tradition établie, nous pouvons sommairement classer dans quatre registres : cognitif, pratique, esthétique et religieux.

POUR PENSER L'ÉCOLE CATHOLIQUE AU XXIÈME SIÈCLE
Congrès de l'enseignement catholique
Louvain-la-Neuve, octobre 2002



«L'enseignement catholique veut donner du sens à l'école et à l'école confessionnelle. Il inscrit son action dans la logique du service public en s'ouvrant à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions. Il s'oblige à adresser à la liberté des jeunes une proposition de la foi, à laquelle répondront ceux qui le veulent. Il respecte chacun dans ses convictions propres. Il veut tenir ensemble ouverture à tous et enracinement dans la conviction chrétienne.»

Congrès de l'enseignement catholique
Louvain-la-Neuve, octobre 2002

MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE / 2014 / 3

MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE

CE QUE L'HOMME*, L'HUMANISE, DIEU LE DIVINISE

* Dans ce document, le terme "homme" doit être entendu dans une acception épiscopale, englobant donc toutes les personnes.

Photo: école maternelle Saint-Albin Ben



4 / MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE /



Dans un régime de liberté d'enseignement, l'organisation des écoles s'enrichit de la pluralité des initiatives. C'est ainsi que, dans l'histoire de notre pays, l'Église catholique - diocèses, congrégations, paroisses, associations de chrétiens - a offert un service scolaire dans tous les niveaux et formes d'enseignement. Selon les besoins du temps, les communautés chrétiennes ont pris, de façons diverses, leurs responsabilités dans l'éducation des jeunes et la formation des adultes.



Photo: CEFA Mons

"L'autonomie des réalités profanes" signifie que les activités humaines ne se réfèrent plus nécessairement à la religion pour s'organiser, se fixer des règles de fonctionnement, etc.

Par exemple, pour voter, ou encore pour choisir un hôpital, voire une école, ce ne sont pas nécessairement les convictions religieuses qui sont la référence, mais d'autres critères tels que la personnalité d'un candidat, la qualité des soins ou la proximité de l'établissement.

Les sciences, tout particulièrement, sont autonomes par rapport aux convictions: il n'existe pas de physique ou de mathématiques "chrétiennes" et d'autres qui ne le seraient pas! Par contre, les convictions peuvent inspirer ou interpellier l'usage que l'on fait de telle découverte.

Ainsi, la Bible n'évêque pas comment est apparu l'univers, mais propose un chemin de sagesse pour qu'il soit hospitalier à tous les humains.

JE N'EXISTE
QUE DANS LA
MESURE OU
J'EXISTE
POUR AUTRUI,
A LA LIMITE:
ETRE, C'EST
AIMER.

EMMANUEL MOUNIER
(1905-1950)

Photo: Guy LAMBERTS

L'"humanisme chrétien", c'est la manière dont, dans la tradition chrétienne, l'on se représente l'humain. On pourrait dire que cet humanisme repose sur deux piliers: la reconnaissance de chaque personne comme éminemment digne et la conviction que chaque être humain est plus grand que lui-même.

Chaque personne est éminemment digne, tout être humain est créé à l'image de Dieu", comme le dit le récit de la Genèse. Il n'est pas seulement un assemblage de cellules biologiques; il est porteur d'une liberté et d'une capacité relationnelle qui le rendent à la fois unique et solidaire de tout être humain, quel qu'il soit.

Chaque être humain est plus grand que lui-même: s'il reste toujours marqué par ses déterminations (genre, histoire personnelle, pulsions...), l'être humain est également capable de surmonter sa propre violence, de faire passer le bien d'autrui avant le sien, d'être miséricordieux, par-delà la justice. Il y a en lui du "divin", qu'il peut nourrir et faire grandir.

Les écoles chrétiennes sont héritières de cette attitude responsable et ne peuvent s'y dérober. Aujourd'hui, les institutions chrétiennes sont transformées notamment par la reconnaissance de l'autonomie des réalités profanes et par la pluralité des convictions et des cultures qui s'y retrouvent. Ces transformations amènent les écoles à porter un regard nouveau sur leur identité et leurs options fondamentales.

Au fondement de l'école chrétienne se trouve l'intuition que la formation de l'homme et l'éveil du chrétien à la foi forment une unité: ce qui élève l'un élève l'autre. Cette conviction fonde l'humanisme chrétien. Dans une confrontation permanente, la foi et les cultures s'interpellent et s'enrichissent mutuellement.



En vertu de l'article 24 de la Constitution, l'organisation des «cours philosophiques» dans les réseaux est la suivante :

- L'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) : Les élèves y suivent un cours philosophique de leur choix : religion reconnue ou morale non-confessionnelle.
- L'enseignement officiel subventionné des Villes, Communes et Provinces : Les dispositions sont identiques à celles de l'enseignement organisé par la FWB.
- L'enseignement libre subventionné confessionnel : Dans l'enseignement catholique, un cours de religion catholique est dispensé à raison de deux heures par semaine. Dans les autres écoles confessionnelles, il s'agit d'un cours de religion de la confession dont elles relèvent.
- L'enseignement libre subventionné non-confessionnel : Les dispositions sont identiques à celles de l'enseignement organisé par la FWB, certaines écoles ayant fait le choix de n'organiser que le cours de morale non-confessionnelle.

Cé faisant, les communautés chrétiennes se mettent au service de la société et de la jeunesse d'une façon qui leur est propre, comme d'autres organismes publics ou privés le font à leur façon.

La perspective évangélique éclaire cette fonction sociale et lui donne une signification et une dimension nouvelles. Elle s'inscrit dans une histoire: celle des relations de l'homme avec Dieu. Pour elle, l'homme s'accomplit dans sa relation à Dieu.

L'école chrétienne a donc la conviction qu'elle n'humanise en plénitude qu'en ouvrant à Dieu et au Christ. La mission de l'école chrétienne est ainsi une vocation toujours à remplir.

L'école catholique est organisée en référence aux principes constitutionnels des libertés d'association et d'enseignement.

Ceux-ci reconnaissent aux Pouvoirs Organismateurs le droit de promouvoir un projet d'enseignement spécifique et aux parents, le droit de le choisir pour leurs enfants. Environ 800 ASBL réunissant plus de 10.000 bénévoles exercent en tant que pouvoirs organisateurs, adossés à la vie associative, une fonction d'initiative, de soutien et de responsabilité.

Être chrétien, une certaine manière d'être homme. Tout homme est appelé à la réalisation de sa pleine humanité, il en est capable.

Les chrétiens reconnaissent eux, la manifestation d'une plénitude d'humanité dans la relation et la relation de ses disciples à Dieu qu'il appelle "mon Père et votre Père".

Le mode de relations entre humains que Jésus indique et met en œuvre continue d'être une source d'inspiration aujourd'hui. Mais devenir pleinement humain cela n'est pas donné! Nous sommes que l'école chrétienne, qui continue d'appropriar la tradition de l'évangile, peut donc contribuer à ce travail. Le chrétien a bien besoin de l'action de l'Esprit pour relever les défis de nouveaux combats ou de nouveaux engagements. Le chrétien n'est pas seulement le témoin d'un souvenir lumineux du passé : il s'engage aussi à relever les défis d'aujourd'hui.



Photo: Institut Marie-Thérèse Liège

AU SERVICE DE L'HOMME

Participant à la mission du service public, l'école catholique est soumise aux décrets qui régissent les différents niveaux d'enseignement.

Mais elle peut aussi d'une liberté constitutionnelle en matière de projet éducatif, d'organisation, de programmes, de méthode.

Confessionnelle ou non, l'école est avant tout un lieu d'apprentissage et d'exercice de la raison.

L'ÉCOLE CHRÉTIENNE ÉDUQUE EN ENSEIGNANT...

L'école chrétienne, comme toute école, entend poursuivre les objectifs généraux du système éducatif.

Elle se propose d'abord de développer la personnalité tout entière de l'élève. De la maternelle à l'université et quel que soit le type d'enseignement, elle éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles. Elle le fait en mettant chacun en rapport avec les œuvres de la culture: artistiques, littéraires, scientifiques et techniques.

L'école veut accueillir l'enfant tel qu'il est éduqué déjà dans la famille; elle le considère dans sa singularité. Elle l'aide à accéder à l'autonomie et à l'exercice responsable de la liberté. Elle accorde un soutien privilégié à ceux qui en ont le plus besoin.

L'école vise également à former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe et du monde dans une société démocratique fondée sur le respect des droits de l'homme. Pour que les élèves deviennent des acteurs de la vie sociale, soucieux de justice et de paix, l'école développe en son sein des pratiques démocratiques. De cette manière, elle les prépare à prendre part à la vie collective, dans ses dimensions associatives et politiques.

L'école veut enfin assurer le développement des aptitudes nécessaires à l'insertion dans une vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société. Elle ouvre ainsi la possibilité d'exercer une activité valorisante au sein du monde du travail. Elle fait de ceux qui s'adressent à elle des acteurs responsables, efficaces et créatifs dans une vie économique en constante évolution.



LES ÉLÈVES

LES ÉTUDIANTS

LES PARENTS

LES ORGANISATEURS

LES DIRECTIONS

**LES MEMBRES
DU PERSONNEL
D'ENSEIGNEMENT
ET D'ÉDUCATION**

**LES MEMBRES
DU PERSONNEL
DES CENTRES PMS**

**LES MEMBRES
DU PERSONNEL
ADMINISTRATIF
ET OUVRIER**



Photo: Guy LAMBERTS

Photo: Conrad van der WERVE

Les objectifs sont communs à toute la communauté scolaire. Chacun, selon sa responsabilité, concourt au même but. Il y apporte ses propres compétences et respecte les compétences des autres.

Tous les membres de la communauté scolaire se rassemblent autour d'un objectif commun et se donnent les moyens d'évaluer les résultats de leur action. Leur tâche commune implique une volonté de communication, de concertation et de transparence. Cette action, l'école chrétienne la met en œuvre comme toute institution scolaire.

Les élèves et étudiants sont les acteurs de leur propre formation. Avec l'aide de leurs éducateurs, ils construisent et formulent peu à peu leur projet personnel.

Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. L'école ne peut réussir toute sa tâche sans les parents, comme ils ne peuvent la réussir sans elle.

Les organisateurs, héritiers des fondateurs de l'école, ont une responsabilité particulière du bien commun. Ils doivent rendre compte à la société de leur action et des moyens qui y sont affectés.

Les directions animent le projet éducatif, pour qu'il se réalise dans leur école. A cette fin, elles en gèrent quotidiennement les ressources, tant humaines que matérielles.

Les membres du personnel d'enseignement et d'éducation, le personnel des Centres PMS, dans leurs tâches respectives, sont les professionnels de l'école. Ils apportent savoir et savoir-faire dans la maîtrise des apprentissages et dans la pratique quotidienne de la vie commune.

Les membres du personnel administratif et ouvrier contribuent eux aussi au bien-être et à la bonne marche de l'établissement.

« À toutes les éducatrices et à tous les éducateurs nous voulons faire parvenir les paroles d'encouragement et d'orientation du Pape François : « Ne vous découragez pas face aux difficultés que le défi de l'éducation présente ! Eduquer n'est pas un métier, mais une attitude, une façon d'être ; pour éduquer, il faut sortir de soi et être au milieu des jeunes, les accompagner dans les étapes de leur croissance en se mettant à leurs côtés. »

Eduquer au dialogue interculturel à l'école catholique – Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour, Congrégation pour l'éducation catholique, octobre 2013.

À LA LUMIÈRE DE L'ÉVANGILE

...L'ÉCOLE CHRÉTIENNE ÉVANGÉLISE EN ÉDUQUANT



Le « Royaume de Dieu », ce n'est pas un espace physique, situé en dehors de notre monde ! C'est une manière d'évoquer un monde qui tournerait plus juste, où les relations ne seraient pas marquées par la violence et la convoitise, où chacune et chacun trouverait avec bonheur sa place....

Les nombreuses congrégations religieuses, les paroisses, les diocèses ont joué un rôle important dans l'histoire de l'éducation. Ces différentes communautés et institutions ont les premières créé des écoles pour les enfants pauvres, parce qu'elles étaient convaincues que l'instruction est indispensable à tout être humain s'il veut vivre libre et en dignité. Chaque fondatrice, chaque fondateur a légué sa marque spirituelle propre. Aujourd'hui encore, les écoles s'efforcent de demeurer fidèles à cet esprit dans leur service d'éducation.

En créant et en soutenant des écoles, la communauté chrétienne assume sa part du service à la société.

En travaillant au bonheur de l'homme et au bien de la société, elle travaille à l'avènement du Royaume de Dieu. L'amour de Dieu et l'amour du prochain y ont partie liée.

La relation pédagogique que l'école chrétienne met en œuvre trouve par là une dimension nouvelle: elle s'enracine et s'accomplit dans l'amour de Dieu, tel que Jésus nous l'a fait connaître.



De g. à dr.: Julie Billiart, Sœurs de N.-D., - François de Sales, Sœurs de la Visitation - Ignace de Loyola, Jésuites - Angèle Mérici, Ursulines - Marcellin Champagnat, Frères Maristes - Don Bosco, Salesiens - J.-B. de la Salle, Frères des Ecoles chrétiennes

À ce titre, elle promeut dans sa démarche éducative des valeurs évangéliques qui sont aussi le bien commun de l'humanité, notamment le respect de l'autre, la confiance dans les possibilités de chacun, le sens du pardon, le don de soi, la solidarité responsable, l'intériorité, la créativité.

Elle se veut particulièrement attentive aux plus démunis. Ces valeurs humaines, Jésus, suivi par ses témoins, les a assumées de façon radicale et leur a donné, jusqu'à travers sa mort et par sa résurrection, une force et un éclat particuliers.

Mais si toutes ces valeurs sont désormais partagées par le plus grand nombre, qu'est-ce que l'école chrétienne a encore de spécifique ?

La spécificité de l'école chrétienne ne tient pas d'abord aux valeurs prônées, mais aux ressources mobilisées, pour les fonder et les pratiquer, à savoir l'Évangile et les traditions éducatives qu'il a inspirées.

L'école catholique s'attache à la formation du jugement critique par une conscience libre et éclairée, à la faculté de discerner le vrai, le bon et le beau, elle éduque ainsi aux valeurs, qui sont tout à la fois humaines et chrétiennes, en les faisant connaître et en aidant les jeunes à se construire une hiérarchie des valeurs.

Orientations du congrès de 2002 - 1.5

«Une référence n'est vivante que si elle est mise en jeu et en pratique dans la vie réelle de l'école. La référence chrétienne a prouvé, depuis deux millénaires, son pouvoir d'inspiration. Quatre orientations semblent cruciales : l'excellence des études, le primat de la personne, la rencontre de l'altérité, l'option pour les pauvres.»

Pour penser l'école catholique au XXI^{ème} siècle
Congrès de l'Enseignement catholique - Louvain-la-Neuve, octobre 2012

18 / MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE / 2014

L'école chrétienne a mission d'annoncer la Bonne Nouvelle du Christ. A cette fin, elle entretient vivante la mémoire de l'événement fondateur, toujours actuel : la vie, la passion, la résurrection de Jésus-Christ. Elle en témoigne par ses actes. Cet événement est capable d'éclairer le sens que chacun cherche à donner à sa vie, personnelle et collective. L'école chrétienne trouve ainsi sa référence essentielle dans la personne de Jésus et dans les signes qu'en a gardés la tradition vivante de l'Église. Elle a donc la conviction qu'elle n'éduque pleinement qu'en évangélisant.



Le mot évangéliser peut avoir plusieurs sens.

Ce peut être de faire entendre l'évangile comme une parole de vie, pour aujourd'hui par l'enseignement de la religion et par la proposition de la foi à ceux qui veulent la recevoir librement.

Ce peut être faire œuvre de bonne nouvelle comme le fait celui qui fait œuvre d'émancipation de l'homme en le faisant grandir en humanité par le travail, l'éducation.

Ce ne peut pas être de faire violence à la liberté religieuse, ni d'emboîter dans la communauté chrétienne.

MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE / 2014 / 19

Entre une appréciation dans un bulletin...
Évaluer un travail...

Discuter avec un(e) collègue... Quelques occasions - parmi bien d'autres - de mettre en
accès la "culture de vie" qui est celle de l'Évangile.

On peut toujours choisir d'encourager plutôt que de railler, d'être attentif aux plus faibles
plutôt que de ne travailler qu'avec les meilleurs; de souligner les progrès plutôt que de se
lamenter des faiblesses...



L'École chrétienne offre à chacun la liberté de construire sa propre identité en
relation avec le Dieu de Jésus, de se sentir interpellé par la Bonne Nouvelle
de l'Évangile.

Cette tâche s'effectue dans l'activité même d'enseigner, car là où se construisent
les savoirs et les savoir-faire se forment l'esprit et le sens de la vie. Les valeurs
humaines et évangéliques trouvent encore leur forme concrète dans l'organisation
scolaire et dans la façon de vivre les relations entre les personnes.

20 / MISSION DE L'ÉCOLE CHRETIENNE / 2014

La qualité du cours de religion contribue
grandement à cette même fin, surtout s'il est
soutenu par l'éducation de la famille et de la paroisse.
Il questionne la vie, il est questionné par elle.

Photo Laurent NICKS



S'il est obligatoire, car intégré dans le projet éducatif de notre enseignement confessionnel,
le cours de religion catholique, cours à part entière donné par un enseignant mandaté,
respecte la liberté de convictions.

Son objectif est d'accompagner les enfants et les jeunes dans leur recherche de sens en les
ouvrant à la dimension spirituelle. Il vise la connaissance et la compréhension de la tradition
juéo-chrétienne comme patrimoine culturel et comme ressource pour penser les questions
d'existence, en dialogue avec les autres ressources culturelles et les autres traditions,
religieuses ou non, auxquelles il fait place.

Il permet ainsi à chaque élève d'apprendre à se situer, personnellement.

MISSION DE L'ÉCOLE CHRETIENNE / 2014 / 21

ÉVANGILE, EN GREC, SIGNIFIE "BONNE NOUVELLE". L'ÉCOLE CHRETIENNE PROPOSE CETTE BONNE NOUVELLE AUX JEUNES DANS LEUR RECHERCHE DE SENS ET DANS LE RESPECT DE LEUR LIBERTÉ.

Selon l'endroit du chemin où se trouve chacun, l'école chrétienne s'oblige en outre à offrir des lieux et des temps de ressourcement, de prière véritable, d'expérience spirituelle, de célébration et de partage où peut s'apprendre avec les mots et les gestes, le sens de la foi.



« En transmettant aux enfants et aux jeunes une part de l'héritage culturel en leur permettant de se doter des savoirs et des savoir-faire utiles, en les aidant à faire des choix éthiques, à développer un rapport personnel à l'art, à faire l'expérience de démarches spirituelles et religieuses et en laissant émerger les uns par les autres, l'école catholique contribue à la construction de l'identité personnelle et à la capacité de donner du sens à sa vie, de manière adaptée aux différents âges des élèves ».

Orientations du congrès de 2002 - 1.4

« Les élèves du XXIème siècle ont le droit d'apprendre les sens des démarches religieuses non seulement du point de vue de l'observateur externe, qui reformule et objective pour mieux expliquer, mais aussi du point de vue du participant engagé dans une quête de sens ».

Pour penser l'école catholique au XXIème siècle - Congrès de l'enseignement catholique Louvain-la-Neuve, octobre 2012



« Rejetent tout fondamentalisme, de même que tout relativisme tendant à l'uniformisation, l'école catholique est appelée à progresser dans [...] l'identité reçue de son inspiration évangélique et elle est invitée également à parcourir les sentiers de la rencontre, en s'éloquant et en éduquant au dialogue ».

Eduquer au dialogue inter-culturel à l'école catholique - Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour, Congrégation pour l'éducation catholique, octobre 2013

Une commission a rédigé la brochure « Bonne nouvelle à l'école! - Pourquoi aller à l'école? ». On peut trouver des explications mais aussi des témoignages, des suggestions... qui permettent de mieux comprendre comment « résister positivement » à la culture de l'école. <http://www.enseignement.catholique.be> > « 80 ANS du SEGEC » > pastora

L'école chrétienne accueille volontiers celles et ceux qui se présentent à elle; elle leur fait connaître son projet, pour qu'ils la choisissent en connaissance de cause: chrétiens et fidèles d'autres religions, croyants et non croyants, chrétiens différents dans leur sentiment d'appartenance à la foi et à l'Eglise. Sans être nécessairement de la même communauté de foi, ils seront invités au moins à partager les valeurs qui inspirent l'action de l'école. L'école chrétienne traite celles et ceux qu'elle accueille dans le plus grand respect de leur liberté de conscience en s'interdisant toute manipulation ou violence morale.

La mission d'Église de l'école, comme sa fonction sociale, est l'affaire de toute la communauté éducative. L'école chrétienne est une communauté de vie; elle entretient des liens avec l'ensemble de la communauté chrétienne.

Les organisateurs sont les garants de cette mission, les directions la promeuvent, les familles en sont bien informées et sont invitées à la soutenir et à y participer.

Les membres du personnel de l'établissement collaborent loyalement au projet selon la tâche propre à chacun. Pour poursuivre ensemble une action cohérente, ils ont à cœur de faire vivre, dans leurs propos, leurs attitudes, leurs modes de relations, l'esprit qui anime ce projet. Si tous ne peuvent partager de l'intérieur les convictions qui l'inspirent, tous le respecteront et accepteront qu'il se développe. Chacun restera attentif aux questions et aux convictions d'autrui.

Une équipe pastorale animera le projet chrétien de l'école en veillant à garder vivante la mémoire chrétienne comme d'un événement toujours présent. Elle devra pouvoir compter sur la sympathie des collègues et le soutien actif de la direction.

Les écoles catholiques et l'Église se reconnaissent mutuellement comme des communautés privilégiées, inspirées à une source commune: celle de l'Évangile annoncé par



Photo: François TERNIN



Photo: Laurent NICKS

VERS UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT

**DANS
LE PROJET DE
L'ÉCOLE
CATHOLIQUE
CHAQUE
PERSONNE A
SA PLACE.
VOUS AVEZ
AUSSI
LA VÔTRE !**

BIBLIOGRAPHIE

- Pour penser l'école catholique au XXI^{ème} siècle, Jean DE MUNCK (rédacteur), Sabine de VILLE, Bernadette DEVILLE, Michel DUPUIS, André FOSSION, Etienne MICHEL, Guy SELDERSLAGH, Marcel VILLERS, SeGEC, 2012.
- Gouvernance des Pouvoirs organisateurs – Guide de référence de l'enseignement catholique, SeGEC, 2012.
- Diriger une école aujourd'hui et demain – Analyses et dialogues avec Jean-Pierre LE-BRUN, SeGEC, 2012.
- Pratiques d'école et équité, Benoît DE WAELE, SeGEC, 2013.
- Bonne nouvelle à l'école – Penser à neuf la pastorale scolaire, Commission interdiocésaine de pastorale scolaire, SeGEC, 2005.
- Actes du Congrès de 2012
- Actes du Congrès de 2002
- Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique – Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour, Congrégation pour l'éducation catholique, octobre 2013.

Documents disponibles sur : <http://enseignement.catholique.be/lesegec> > publications

L'enseignant est d'abord un passeur, il initie l'élève, l'étudiant, l'accompagne dans son parcours vers l'âge adulte. Il assure ce rôle qui définit aussi la mission ultime de l'école : constituer une part du chemin d'initiation qui est aussi chemin d'humanisation ; par l'intermédiaire d'une parole tenue par un autre, femme ou homme, permettre à l'être humain de se construire, de se tenir debout et puis d'assumer à son tour, de manière juste, et si possible de manière belle et bonne, sa condition d'homme ou de femme.

Congrès de l'enseignement catholique
Louvain-la-Neuve, octobre 2012



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Le Conseil général de l'enseignement catholique en Communautés française et germanophone (CoGEC) associe les quatre composantes de la communauté éducative chrétienne :

- *Des délégués des parents d'élèves désignés par l'Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC)*
- *Des délégués des membres du personnel désignés par les Centrales chrétiennes du personnel de l'enseignement (CSC-Enseignement)*
- *Des délégués des pouvoirs organisateurs désignés par le conseil d'administration du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC)*
- *Des délégués de la Conférence des Evêques désignés par le conseil d'administration du Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC)*

Le CoGEC admet comme membres associés des délégués d'autres organisations chrétiennes prêtes à collaborer à la réalisation des objectifs et à contribuer à l'exécution des conventions du CoGEC.



NOUVELLE ÉDITION NOVEMBRE 2014

Téléchargeable sur <http://enseignement.catholique.be> > enseignement catholique > documents de référence

AVENUE MOUNER 100 - 1200 BRUXELLES

Annexe 8 : Mission de l'école chrétienne, 2021

MISSION

de l'école chrétienne

MAI 2021

Ce document

Sommaire

1. INTRODUCTION
2. UNE ÉDUCATION POUR LA PERSONNE
3. UNE ÉDUCATION PAR LA CULTURE
- 4. UNE ÉDUCATION DANS LA SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE**
5. CONCLUSION
- 6. UNE ECOLE LIBRE DANS UN ETAT DE DROIT**

Mission de l'école chrétienne - mai 2021

Le présent document s'inscrit dans la tradition des textes de référence de l'enseignement catholique qui l'ont précédé : « Spécificité de l'enseignement catholique » (1975) et les éditions antérieures de « Mission de l'école chrétienne » (1995, 2007 et 2014). Il a fait l'objet de multiples consultations au sein des principales organisations représentatives des directions, des enseignants et des parents. Le Secrétariat général de l'Enseignement catholique en assume la responsabilité au nom de l'ensemble des pouvoirs organisateurs qu'il fédère.

Chaque génération est invitée à se réapproprier les intuitions fondatrices du projet éducatif, à les confronter aux défis de son époque, à les réinterpréter dans un contexte de mutations culturelles, écologiques, politiques et sociales. Si le monde d'aujourd'hui semble parfois dominé par l'individualisme, par la recherche de l'immédiateté et de la rapidité, voire par certaines formes d'utilitarisme et de consumérisme, la tradition de l'enseignement catholique et ses multiples ressources se présentent comme une précieuse mémoire pour penser la mission de l'école – et de l'école catholique -au XXI^e siècle.

Identifier les savoirs fondamentaux, développer des compétences multiples ; prendre le temps nécessaire aux apprentissages et à la concentration ; former des personnalités capables de ressentir, de juger, d'agir avec les autres sans les instrumentaliser ; devenir un homme ou une femme capable de se tenir debout, de vivre avec autrui ; apprendre à se décentrer de soi-même et à s'ouvrir à plus grand que soi ; prendre soin ensemble de la maison commune : voilà l'essentiel !

1. INTRODUCTION

L'enseignement catholique du XXI^e siècle place la personne de l'élève au cœur de son projet éducatif et l'ouvre sans réserve sur la totalité de l'expérience humaine.

Ce projet s'inscrit dans une longue histoire qui nous précède et nous nourrit. Dès l'aube des temps modernes, des communautés chrétiennes, des congrégations religieuses, des paroisses, ont construit des écoles, sous des formes variées. Ces fondateurs étaient animés par un esprit de service à la jeunesse et souhaitaient contribuer à la formation humaine en mettant culture et foi en dialogue. Leur infatigable travail d'innovation a donné naissance à une pluralité d'offres pédagogiques qui ont forgé l'école chrétienne (écoles préparatoires ou fondamentales, humanités classiques, humanités scientifiques et techniques, écoles supérieures professionnelles, formation des adultes, internats, collèges etc.). L'Eglise catholique a partagé son espérance et sa référence au Christ avec les écoles catholiques. Elle a rendu possible la création d'un réseau d'écoles qui accueillent aujourd'hui des élèves, des parents et des équipes éducatives pluriels sur le plan social, culturel et convictionnel. Héritant de ce riche passé, les écoles de l'enseignement catholique proposent, à chacune et

chacun, un projet éducatif complexe qui s'inspire du passé tout en affrontant les défis de l'avenir.

La conception de la personne qui se dégage de cette histoire est exigeante. Elle conduit aujourd'hui à un projet qui se déploie sur plusieurs plans : cognitif, moral, esthétique, corporel et spirituel. Cette compréhension permet de proposer à chaque élève un parcours personnel qui passe par une initiation aux contenus fondamentaux de la culture humaine, entendue au sens le plus général et universel.

Par cette ambition culturelle, l'enseignement catholique cherche à contribuer à la formation de l'identité des élèves. Il entend également participer à la construction d'une société démocratique orientée vers la justice et le bien commun des générations présentes et futures.

2. UNE ÉDUCATION POUR LA PERSONNE

Dans la tradition chrétienne, la personne est d'abord considérée comme un être en relation. Les capacités de chaque personne se constituent dans des rapports avec les autres. En partenariat avec les familles, l'école cherche à offrir le milieu relationnel le plus favorable à chaque élève. La relation pédagogique tente à la fois de lui permettre de trouver une place dans des relations interpersonnelles, et en même temps dans un monde d'institutions plus englobant.

La personne n'est pas d'emblée constituée, et ne reste pas identique à elle-même. Elle évolue et se transforme, au fil d'une histoire qui combine des caractéristiques universelles avec des traits singuliers. L'école respecte les étapes de cette dynamique, tout en lui offrant des ressources et des opportunités de développement.

La personne est incarnée dans un corps, nœud de besoins, de désirs, de dispositions. Elle est dotée de sensibilité et de pensée, ressent du plaisir et du déplaisir, est capable d'effort physique et intellectuel. Le respect des élèves, de leur rythme, de leurs capacités, est la condition de la relation pédagogique. L'école accorde une attention particulière aux besoins spécifiques et aux handicaps temporaires ou permanents.

Dans le respect de ces dimensions constitutives de la personne, l'école se donne pour but de favoriser la liberté des élèves, et leur capacité de mener avec les autres une vie épanouie. Elle cherche à les conduire vers l'âge adulte au cours d'un parcours de décentrement de soi. Elle déploie ses efforts dans cinq directions interdépendantes.

Le développement cognitif et pratique de la personne

D'abord, l'école catholique se donne pour mission d'éveiller la curiosité dans tous les domaines du savoir, et de structurer un parcours de développement cognitif et pratique. Les connaissances sont transmises, et toujours approfondies, au cours de la scolarité. Les bases de la langue orale et écrite, les opérations mathématiques et logiques élémentaires, des notions culturelles, historiques et scientifiques fondamentales, sont enseignées aux élèves. Ce développement ne doit pas être entendu en un sens purement intellectuel. L'habileté, l'ingéniosité, la maîtrise du geste et le tour de main, font partie intégrante de la formation.

Les compétences de base sont complétées par des savoirs toujours plus spécialisés à mesure que se déroule la scolarité. Il s'agit de doter les élèves du bagage cognitif et pratique le plus complet possible leur permettant d'avoir accès à une compréhension générale du monde qui les entoure, et d'y agir de manière efficace.

Le rapport aux autres

En second lieu, l'école catholique cherche à éduquer la personne dans son rapport avec les autres. L'éducation à l'éthique, individuelle et collective, fait partie de sa mission, au même titre que la transmission de connaissances. Le rapport avec autrui relève d'une liberté engagée qui suppose une capacité de jugement moral. Celle-ci est aussi complexe que la compétence linguistique ou scientifique. Il s'agit d'apprendre à articuler des valeurs et des normes à des situations concrètes. Nos écoles accompagnent le développement des capacités de maîtrise de soi et de coopération avec les autres.

La sensibilité esthétique

En troisième lieu, le développement de la sensibilité passe par une attention à l'éducation esthétique. D'abord, le milieu de vie scolaire constitue un lieu d'apprentissage d'un rapport harmonieux à l'environnement. La recherche d'un cadre de vie agréable, l'entretien de l'école, le soin de la classe constituent un premier pas de cette démarche. Ensuite, l'école cherche à offrir une large palette des différents moyens d'expression. Elle est, enfin, attentive à la formation du jugement de goût des élèves, et à les doter de ressources d'imagination. A la quête du vrai et du bon, elle tente donc d'ajouter une orientation vers le beau.

L'accomplissement corporel

En quatrième lieu, un rapport harmonieux au corps est considéré par nos écoles comme une condition de la dignité et de la liberté de la personne. Le corps est constitutif des échanges de chacun avec le monde et autrui. Il ne peut jamais être réduit à un objet ou à un instrument. Il s'agit d'accompagner le développement physique, moteur, relationnel, affectif et sexuel de la personne par une éducation visant à la fois sa santé, son bien-être et son accomplissement.

La spiritualité et la foi chrétienne

Enfin, en cinquième lieu, l'école catholique est attentive à nourrir et développer la dimension spirituelle de la personne. Elle s'exprime sous forme de questionnements sur la condition humaine : la vie, la mort, l'amour, le cosmos, l'être, Dieu... La spiritualité s'ancre dans les dimensions précédentes. La quête du vrai ouvre sur la question des limites des connaissances humaines ; la recherche du bon et du juste amène la question d'une responsabilité à l'égard d'autrui qui dépasse la simple réciprocité ; l'expérience corporelle conduit à des formes de dépassement de soi ; et l'expérience esthétique peut être bouleversante au point de déboucher sur la question d'une beauté absolue. Annoncée dans ces registres, la spiritualité trouve dans la religion une expression spécifique. Parmi les diverses traditions religieuses, la foi chrétienne constitue la voie privilégiée par nos écoles pour ouvrir à cette dimension de la vie, en dialogue avec d'autres formes de spiritualité.

Sur tous ces plans, la personne se construit en apprenant à renoncer à sa satisfaction immédiate. Elle est appelée à découvrir la relativité de sa perspective, en s'ouvrant aux autres et au monde. Plus ce décentrement opère, plus le monde s'élargit, incluant potentiellement le plus lointain et le plus étranger. Le passage par le point de vue des autres est la condition de la construction de soi-même. L'école catholique se conçoit donc comme un lieu de décentrement au service de la liberté.

3. UNE ÉDUCATION PAR LA CULTURE

La culture ouvre le chemin vers soi-même en dotant chaque personne de ressources pour se construire. Elle fraye un passage vers autrui en permettant la compréhension mutuelle et

l'interaction. Elle pave le chemin de la vie collective, en assurant le partage de repères communs permettant la coopération et la construction permanente du bien commun.

De la transmission à la création

Quel que soit le niveau d'enseignement concerné (fondamental, secondaire, supérieur), notre but est de fournir un accès à la culture humaine, entendue en un sens universel. Cet accès passe par quatre moments reliés entre eux. La transmission, d'abord. L'école doit aider à progressivement acquérir des savoirs issus du passé. Les codes et contenus culturels précèdent l'entrée de chacun dans la vie. En ce sens, la culture n'est pas une construction individuelle mais un monde dans lequel chacun peut s'inscrire à la condition de se mettre à l'écoute. L'appropriation, en second lieu. L'école doit permettre aux élèves de construire des connaissances ajustées à leur propre situation et à leur propre usage. La réflexion critique, troisièmement. En encourageant la quête personnelle de vérité, l'école doit amener à prendre une posture critique, de la manière la plus libre possible. Enfin, la création, qui permet de saisir la nouveauté des situations et de donner forme à la singularité.

De leur côté, les professeurs s'engagent à mettre en œuvre les moyens pédagogiques les plus pertinents pour faire aboutir cette démarche. Leur autorité trouve dans l'accomplissement de cette mission culturelle le fondement de sa légitimité.

L'école catholique reconnaît les différents ordres de validité des savoirs. Les techniques et les arts font l'objet de formations générales ou spécialisées, qui familiarisent les élèves avec les outils. Les sciences mathématiques et logiques, les sciences naturelles, les sciences humaines, relèvent de registres de preuve et de pertinence différents. La religion possède son propre ordre de validité, fondé dans l'alliance de la foi et de la raison. Notre école initie à la richesse et la fécondité de chacune de ces démarches, et simultanément en indique les limites. Elle soutient en conséquence le dialogue permanent des savoirs.

Le rapport aux autres

À côté de l'acquisition de connaissances, nous sommes attentifs à donner une éducation morale. Sur ce plan, l'école transmet les grands repères, en vue d'amener l'élève à formuler des réponses partageables avec les autres. La règle d'or constitue pour nous une référence commune : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'il te fasse ». Notre école cherche à montrer l'exemple dans sa pratique quotidienne. Elle se réfère également à la Charte des droits humains, non seulement comme des obligations juridiques, mais aussi comme des valeurs qui appellent un engagement : la dignité de la personne, la liberté, l'égalité, la solidarité. L'égalité entre les hommes et les femmes constitue une exigence éthique fondamentale. Elle découle de l'orientation universaliste propre à la tradition qui nous inspire.

À l'idéal des droits humains, s'ajoutent des valeurs dont on peut dresser la liste par recoupements et convergences entre diverses traditions culturelles et morales : la justice, la

générosité, la responsabilité, le soin d'autrui etc. Les Évangiles prolongent et nourrissent l'interprétation de ces valeurs en leur imprimant un surcroît de radicalité à travers l'amour, le pardon, l'option pour les pauvres, le don sans retour.

La mise en forme des sentiments

Sur le plan esthétique, notre école cherche à développer la sensibilité des élèves en assurant le contact avec des œuvres artistiques majeures de l'humanité. Elle est attentive à leur fournir des éléments d'histoire de l'art. Elle cherche à étendre leur palette d'expression. Parmi les moyens d'expression offerts aux élèves, la langue, orale ou écrite, constitue un élément majeur. La fréquentation régulière de textes littéraires est un véhicule important de cette formation. D'autres ressources, allant des arts plastiques à la danse, en passant par l'expression théâtrale et musicale, sont également proposées et développées, selon les moyens des établissements.

Le développement physique

Sur le plan corporel, notre école est attentive aux besoins physiques, à l'hygiène et au bien-être de l'élève. Au travers des activités sportives diverses, elle cherche à permettre à chacun de développer sa motricité et ses potentialités. Notre école est soucieuse de santé individuelle, qu'elle soit mentale ou physique, et de santé publique. Le partenariat avec les Centres psycho-médicosociaux (CPMS) représente pour elle un élément structurant de son projet éducatif.

La dimension religieuse et spirituelle

Enfin, sans se substituer au rôle premier des familles, notre projet prend en compte la dimension religieuse de l'éducation à partir de la forme qu'elle a prise dans la tradition chrétienne, tout en s'ouvrant aux autres traditions de pensée.

Dans le cadre du cours de religion, l'enseignement part de questions d'existence, pour amener des questions de sens. Il applique les principes de la transmission pédagogique valant pour les autres matières. Il vise la connaissance et la compréhension de la tradition judéo-chrétienne comme patrimoine culturel et comme ressource pour penser les questions d'existence en dialogue avec les autres ressources culturelles et les autres traditions religieuses ou philosophiques, auxquelles il fait place. Le cours de religion veille à ce que les élèves comprennent et s'approprient le sens de ces données, en première personne. Il cherche à développer un débat critique, permettant une évaluation justifiée de ce qui est ainsi transmis et compris. Enfin, il encourage des reformulations et des innovations permettant de relier ce qui vient du passé aux défis du présent et du futur. De cette manière, il vise à permettre aux élèves d'élaborer leurs propres convictions.

Par ailleurs, en dehors du programme scolaire proprement dit, avec l'appui et le soutien des équipes de pastorale scolaire, l'école propose des activités, des célébrations, la mise à disposition de temps et de lieux où peut se dire avec des mots et des gestes partagés le sens de la foi, en particulier la foi d'inspiration chrétienne, sans qu'aucune forme d'adhésion ne soit imposée.

Nos écoles sont aujourd'hui traversées par des religions et philosophies diverses. Elles sont fréquentées par des personnes en quête de sens, des croyants et des non-croyants. Plus que la simple tolérance, elles cherchent à enseigner le respect, l'intérêt, et l'amitié pour les différents courants de pensée. Elles sont soucieuses de placer l'enseignement du christianisme dans l'histoire des monothéismes, et dans celle des autres philosophies, religions, spiritualités. Une attention particulière est portée à l'initiation aux contenus du judaïsme et de l'islam. Par la diversité qui la compose, l'école catholique constitue un laboratoire du dialogue qu'elle appelle de ses vœux.

4. UNE ÉDUCATION DANS LA SOCIÉTÉ DÉMOCRATIQUE

Notre société s'est donné un projet démocratique, auquel notre école entend participer sans réserve. Le projet culturel de l'école que nous venons d'esquisser s'inscrit pleinement dans cet horizon. Il s'agit pour elle d'éduquer de manière à former des membres actifs et responsables de sociétés ouvertes et autonomes. Elle articule donc sa finalité première, à savoir l'éducation de la personne, avec les finalités des sociétés démocratiques : l'égalité de tous et le respect de chaque élève ; la citoyenneté politique ; la participation économique et sociale ; le respect de la nature.

L'égalité et le respect des personnes

Les écoles de l'enseignement catholique sont accessibles sans discrimination. Elles cherchent à contribuer à l'égalité de tous les élèves. Celle-ci n'est pas à confondre avec la standardisation. Il ne s'agit pas d'abolir les différences de personnalité et de projets individuels. Il s'agit plutôt de porter chaque élève au maximum de ses capacités, en reconnaissant une diversité qui se révèle au fil d'un développement personnel.

Dans ce but, nos dispositifs pédagogiques déploient des moyens spécifiques d'accompagnement et de soutien, différenciés selon les situations et les personnes concernées. L'école porte une attention particulière à l'égard des plus vulnérables. Au-delà de l'égalité formelle, la recherche d'une réelle égalité nécessite une solidarité active avec celles et ceux qui, structurellement ou temporairement, se trouvent en difficulté. L'attention aux vulnérabilités, l'aide aux plus pauvres, l'accueil de l'étranger font partie de nos missions.

Notre école entend contribuer à la construction d'une société marquée par le respect d'autrui, considéré à la fois dans son égalité et dans sa différence. Le respect passe par les principes de la civilité, comme la courtoisie, la prévenance, la politesse, la délicatesse. La distinction entre l'espace privé et l'espace public constitue une distinction fondatrice de la liberté personnelle de chacun. Tout cela est vrai en présence des autres, mais aussi dans les échanges numériques.

La différence des places et des rôles dans les relations sociales appelle le respect de l'autorité légitime, mais aussi le respect d'espaces d'autonomie individuelle, nécessaires au libre choix et au développement des différences. L'égalité de l'homme et de la femme est au cœur de notre visée éthique : elle suppose non seulement l'égalité des chances, des ressources, et du traitement, mais aussi celle de la reconnaissance symbolique et sociale.

Au-delà du respect, notre école cherchera à soutenir chaque élève positivement et activement dans ses possibilités d'évolution, en contribuant à son bien-être et sa progression vers lui-même et vers les autres. A nos yeux, l'enseignant est d'abord un passeur. Il accueille l'élève, le rencontre et l'accompagne dans son parcours. Par l'intermédiaire de la parole tenue par ses enseignants, l'école doit permettre à chacun de se construire, de se tenir debout et puis d'assumer, à son tour, sa condition d'homme ou de

femme.

La citoyenneté politique

Notre école cherche activement à préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté. Celle-ci est entendue ici comme l'exercice de l'ensemble des droits civils, politiques, sociaux et culturels. L'exercice de ces droits suppose des capacités diverses qui s'acquièrent au fil du développement personnel.

La formation à la citoyenneté constitue un effort qui concerne toute l'entreprise éducative de l'école. Celle-ci participe à construire de manière pleine et entière une éducation à la philosophie et la citoyenneté, de manière transversale à ses cours et ses programmes. Cela lui offre l'opportunité de conjuguer une tradition référée au christianisme avec les exigences contemporaines de la citoyenneté. Cette formation porte notamment sur les institutions démocratiques, leur fonctionnement, leur histoire, leurs justifications et les débats qui accompagnent leur développement. Elle est liée au développement de la pensée argumentative et à l'initiation à la philosophie.

La formation à la citoyenneté suppose aussi une initiation à la complexité de l'identité politique. Elle vise à favoriser l'intégration de l'élève dans la société nationale, mais ne se limite pas à elle. Elle cherche également à former des citoyens européens, et tient compte des processus de globalisation. « Citoyen du monde » : loin d'être un vœu vide, cette formule prend un sens nouveau au XXI^e siècle. Le cosmopolitisme oriente notre rapport à la citoyenneté.

La citoyenneté s'apprend au quotidien. Elle se trouve à l'horizon des dispositifs de participation des élèves à la vie des établissements. Loin de se limiter à des mécanismes formels et à des connaissances spécifiques, il s'agit d'un apprentissage actif et progressif passant par la discussion collective, la participation à certains mécanismes de décision, et la prise en charge de fonctions et de rôles au service de la collectivité.

La participation économique et sociale

Notre enseignement, de la maternelle aux écoles supérieures et de promotion sociale, prépare également à la vie économique, sociale et professionnelle. Une des finalités de l'éducation est le développement de compétences utiles pour la prospérité de tous. L'insertion des élèves dans le monde du travail se trouve à l'horizon de l'école. L'école catholique prépare les élèves grâce à la diffusion des savoirs fondamentaux, propose des formations techniques et professionnelles et tente de promouvoir une éducation tout au long de la vie.

La capacité de travailler avec les autres, avec rigueur et ténacité, fait partie d'une formation accomplie de la personne. Plus que des valeurs de compétition ou de poursuite de l'intérêt privé, notre école cherche à développer le partage, l'esprit de coopération et la générosité. Elle met en exergue la capacité de créer du nouveau et de prendre des initiatives en vue du bien commun.

Le respect de la nature

Enfin, orientés par le souci des générations futures, nous faisons de la transformation de notre rapport à la nature un enjeu éducatif majeur. Nous désirons contribuer au développement d'une conscience de l'impact de nos comportements et de notre responsabilité humaine à l'égard du reste du monde vivant et de l'environnement naturel.

La justice climatique, la défense de la biodiversité, la lutte contre la pollution, la parcimonie dans l'usage des ressources, font partie intégrante de notre projet éducatif dès l'école maternelle, jusqu'aux ultimes degrés du parcours scolaire.

5. CONCLUSION

En conclusion, la très longue tradition éducative chrétienne dont se nourrit notre école constitue aujourd'hui une ressource fondamentale pour affronter les défis du monde qui vient. Profondément renouvelée et reformulée grâce à la discussion interne et au contact de réalités nouvelles, elle puise dans ses intuitions fondatrices les orientations décisives d'un projet culturel à la hauteur des enjeux de notre temps. Son cœur réside dans un humanisme qui ne coupe pas la personne de ses liens, mais l'ouvre à ce qui la dépasse, la met en rapport avec une nature qui la précède, une histoire qui la nourrit et des contemporains qui l'accompagnent de la naissance à la mort. Cette tradition génère un projet d'ouverture culturelle maximale, à la fois sensible, rigoureuse, rationnelle et critique. Il s'agit d'aller vers l'universel, dans le respect des différences, en soutenant le pari de la complexité. Ce projet culturel participe pleinement à l'aventure de sociétés démocratiques qui cherchent à développer la liberté, l'égalité et l'autonomie collective, dans la visée du bien commun.

6. UNE ECOLE LIBRE DANS UN ETAT DE DROIT

L'enseignement catholique francophone et germanophone comprend, en Wallonie et à Bruxelles, des établissements de niveau fondamental, secondaire, supérieur et de promotion sociale. Il inclut les Centres psycho-médico-sociaux (CPMS) qui travaillent en partenariat avec les Pouvoirs organisateurs de nos établissements. Adhérant au projet éducatif commun de Mission de l'Ecole chrétienne, chaque établissement est appelé à décliner son projet spécifique, selon son histoire, son environnement, son public.

La structure et l'organisation de l'enseignement catholique répondent à trois principes fondateurs d'une société démocratique : la promotion des droits et libertés fondamentales; le déploiement décidé et volontariste d'un principe associatif; le respect du principe de subsidiarité en ce qui concerne l'articulation des différents niveaux de régulation.

L'exercice des libertés fondamentales

Nos écoles s'inscrivent dans un Etat de droit démocratique. Celui-ci est fondé sur des principes proclamés par la Constitution belge. Ils relèvent aussi du droit international¹⁹. Ces principes méritent d'être respectés dans leur totalité. Nos écoles sont particulièrement concernées par quatre d'entre eux.

D'abord, les droits à la liberté de conscience, de religion et de culte sont reconnus à toute personne non seulement comme des libertés fondamentales, mais aussi comme des capacités à développer et enrichir par la coopération sociale. Le respect de ces libertés impose un devoir de neutralité convictionnelle à l'Etat. Celui-ci ne peut ni favoriser ni défavoriser aucune philosophie ou religion. Au contraire de l'Etat, nos établissements, lieux d'exercice de ces libertés, n'ont pas de devoir de neutralité convictionnelle.

En deuxième lieu, la liberté d'enseignement constitue un pilier d'une démocratie pacifiée. Elle se comprend d'abord du côté de l'offre d'enseignement : les pouvoirs organisateurs sont libres de proposer les projets éducatifs de leur choix et de s'associer selon leurs vœux. Elle doit aussi être comprise, du côté des parents et des élèves majeurs, comme la liberté de fréquenter l'école de leur choix.

En troisième lieu, le droit de chaque personne à l'éducation, ainsi qu'à la formation professionnelle et continue, impose d'ouvrir le maximum d'opportunités d'apprentissage sur une base égalitaire. La reconnaissance de ce droit universel entraîne pour l'Etat l'obligation d'une égalité de traitement entre les élèves, et par voie de conséquence entre les établissements reconnus et entre les réseaux. Cela entraîne aussi le déploiement de moyens et de ressources matérielles et organisationnelles considérables, à tous les niveaux d'enseignement. Les obstacles à l'accès à l'enseignement, très nombreux et d'origines variées, doivent être levés par divers dispositifs, dont font partie l'obligation légale de l'enseignement, la gratuité de certains services, le déploiement de ressources particulières selon les contextes sociaux et culturels.

Quatrièmement, les droits de l'enfant sont pleinement assumés et promus par nos écoles. Ils obligent à la protection des enfants, la promotion de leur bien-être, et la considération de leur opinion tout en tenant compte de l'âge et de la maturité. Dans toutes les décisions prises par nos établissements, l'intérêt supérieur de l'enfant constitue la considération

¹⁹ Il s'agit de la Déclaration Universelle des droits de l'Homme(1948), de la Convention de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (1950) et de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000).

primordiale.

Le principe associatif

La liberté de réunion et d'association constitue également un principe démocratique fondamental. L'enseignement catholique repose sur l'association bénévole de personnes et de collectifs issus de la société civile, qui se regroupent librement et organisent les établissements scolaires. Il compte près de 800 établissements, et 10 000 bénévoles qui s'y activent. Nos écoles portent ainsi un témoignage éclatant de la puissance d'association de la société civile de notre pays.

L'école catholique constitue une communauté de vie dans laquelle de multiples acteurs s'associent de manière à faire vivre un projet éducatif. Elle travaille à la création d'une culture scolaire commune, et à ce titre encourage de multiples formes d'associations entre ses membres.

Les établissements se fédèrent entre eux et au sein de leur fédération, le Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SKU pour la Communauté germanophone). Celui-ci exerce trois grandes missions au service de ses membres : leur représentation auprès des autorités publiques, l'organisation de différents services de soutien aux écoles et l'animation du projet propre de l'enseignement catholique.

L'enseignement catholique entend promouvoir l'engagement actif de chacun dans les défis de l'éducation. Les parents représentent des partenaires fondamentaux et permanents. Ils se regroupent en associations présentes à tous les échelons de notre organisation.

Dans la mesure de leurs capacités, la place des élèves est reconnue au sein de l'établissement. Les pouvoirs organisateurs sont composés des acteurs collectifs ou individuels qui portent le projet pédagogique de l'établissement.

Le principe de subsidiarité

Le rapport entre les établissements scolaires et l'Etat, doit être régi par un principe de subsidiarité. Celui-ci demande que les décisions soient prises, dans la mesure du possible, à l'échelon le plus bas. Il s'agit d'assurer tant la légitimité des décisions que l'efficacité de leur mise en œuvre. Chaque instance est donc investie d'une autonomie et d'une responsabilité aussi larges que possible.

Ce principe de subsidiarité appelle naturellement la reconnaissance d'un principe de complémentarité : chaque instance reconnaît l'apport des autres niveaux de régulation. L'enseignement catholique reconnaît pleinement le rôle régulateur de l'Etat, garant de l'intérêt général. Il attend de celui-ci le respect et la promotion des principes démocratiques fondamentaux rappelés ci-dessus, dans un cadre garantissant l'autonomie, l'initiative et la responsabilité des établissements reconnus. Dans sa structure interne également, le réseau de l'enseignement catholique épouse les principes de subsidiarité et de complémentarité. Les objectifs particuliers des établissements s'articulent aux visées générales du réseau, tout en les alimentant et les transformant.

Annexe 9 : Projet d'établissement de l'Institut de l'instruction Chrétienne de Flône

INSTITUT DE L'INSTRUCTION CHRETIENNE
ABBAYE DE FLONE
ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL



Secrétariat : 085/ 31 04 13

Direction: 085/ 31 04 04

Général: 085/ 31 13 34

FAX. : 085/ 31 04 13

Mail : direction@flonefondamental.be

Site : www.flonefondamental.be

Adresse : CHAUSSEE ROMAINE, 2
4540 AMAY-FLÔNE

Projet d'établissement

Notre devise :

« Gaudere et bene facere »
(Se réjouir et bien faire)

La pastorale :

L'école favorisera les connaissances religieuses en véhiculant la parole du Christ. L'enseignant invitera les élèves à découvrir et s'approprier les valeurs chrétiennes. L'école marquera tous les temps forts de l'année liturgique en organisant des célébrations, messes, animations (suivant les aspirations et les degrés) avec les élèves. Chaque fois que l'occasion se présentera, elle accueillera des personnes qui témoigneront de leur foi.

Régulièrement, l'école mobilisera les enfants en participant à des opérations d'aide humanitaires leur permettant ainsi de mettre en pratique le message du Christ dans une action concrète.

Ecole et famille, nous mettrons tout en œuvre, pour valoriser la spécificité de notre école, en encourageant à vivre les valeurs universelles telles que :

- ⇒ reconnaissance des richesses de chacun
- ⇒ tolérance
- ⇒ pardon
- ⇒ respect
- ⇒ partage

Différenciation :

Tout en tenant compte du rythme de chacun (→ emmener le plus loin possible les élèves en difficulté tout en permettant aux plus forts de continuer de progresser), chaque enseignant mettra tout en œuvre pour permettre à chaque enfant de progresser le plus loin possible dans ses apprentissages.

Pour ce faire, il mettra à sa disposition, suivant les degrés et les situations, une série d'outils tels que :

- ⇒ le travail en groupes de besoins
- ⇒ le travail en classes verticales (dans les classes maternelles)
- ⇒ l'auto évaluation
- ⇒ l'évaluation formative
- ⇒ le travail en ateliers
- ⇒ la remédiation (individuelle ou collective)
- ⇒ le dépassement
- ⇒ la pratique du « tutorat » entre élèves.

Dans certaines situations, les difficultés rencontrées par un enfant nécessitent une approche pluridisciplinaire.

Dans ces cas particuliers, des réunions régulières seront organisées. Celles-ci rassembleront les acteurs qui entourent l'enfant (parents, enseignant(s), logos, psychologues, CPMS, PSE...).

Il est évident qu'un enseignant doit signaler un enfant présentant des troubles d'apprentissage, mais il risque de ne pas être entendu par les parents qui refusent la confirmation de ce qu'ils redoutent.

Enseigner est un métier singulier et difficile. Si rien n'est dit quant aux difficultés de l'enfant, l'enseignant est en faillite par rapport à sa mission ; s'il en dit trop, il risque de blesser les parents, qui iront chercher des réponses ailleurs.

La suggestion de réunions pluridisciplinaires et communes entre enseignants, spécialistes et parents me paraît essentielle.

Dès le début de la scolarité, ouvrons l'école aux parents, partageons les anxiétés et les difficultés sans nous bloquer sur une position pédagogique, psychologique ou parentale.

Les enseignants doivent rencontrer individuellement les parents et être soutenus à leur tour, s'ils le demandent, dans la rencontre avec les familles.

Marcel Rufo (« Tu réussiras comme moi »).

Continuité :

L'équipe éducative mettra tout en œuvre pour assurer une continuité dans les apprentissages de la 1^{ère} maternelle à la 6^{ème} année primaire.

Pédagogiquement, celle-ci sera orchestrée et entretenue par le biais :

- ⇒ des concertations en cycles
- ⇒ des concertations inter-cycles mensuelles
- ⇒ de la formation continuée

Elle sera aussi exploitée à l'occasion de la mise sur pied et la réalisation de projets communs aux différents cycles (spectacle Fancy-fair, activités sportives, animations religieuses, sorties...).

Interdisciplinarité :

Afin de donner un maximum de sens aux apprentissages, le plus souvent possible, les compétences seront abordées et travaillées à travers l'interdisciplinarité, qui, dans ce cas, sera le lien concret entre les différentes disciplines que sont la langue maternelle, les mathématiques, la seconde langue, l'éveil scientifique, géographique, historique, artistique, ainsi que l'éducation physique.

L'environnement :

Tous ! **Parents et enseignants**, avons le devoir de sensibiliser les enfants au respect de la nature et de l'environnement.
C'est la qualité de vie de nos descendants et le devenir tout entier de la planète qui en dépendent!

Tout en sachant que l'éducation de base et les premiers réflexes de respect sont d'abord le fruit de l'éducation parentale, nous insisterons plus que jamais sur le respect du sens civique et la propreté de notre environnement (propreté de la cour, des locaux, du matériel personnel...).

Nous comptons aussi sensibiliser les enfants à l'importance :

⇒ Du tri des déchets (en organisant celui-ci au sein de l'école).

⇒ D'une nourriture saine (en proposant 1 journée du fruit le mercredi)

Ouverture au monde :

Ponctuellement, nous permettrons aux enfants de découvrir l'outil informatique et de se familiariser avec celui-ci de manière constructive, en mettant en valeur sa richesse et son efficacité, mais aussi en mettant en garde contre ses dangers et ses dérives.
Ponctuellement, dans le cadre d'organisations ou de projets particuliers, l'ouverture au monde se concrétisera aussi, à travers la découverte et l'initiation à des disciplines variées (activités artistiques telles que la musique, le chant, le cinéma, le théâtre, la danse...).

Partenariat école famille.

Un partenariat riche et constructif entre les parents et les enseignants, **où chaque intervenant est reconnu et respecté**, est une pierre importante à la construction de l'école de la réussite.

La complémentarité entre parents et enseignants, où chacun des acteurs a le même niveau d'exigence sur le plan pédagogique ou purement disciplinaire, est indispensable pour que l'enfant se sente écouté, compris, soutenu et donc en confiance.

Pour ce faire, la participation des parents à la vie de l'école est nécessaire et sera proposée chaque fois que ce sera possible.

Sur le plan purement pédagogique, ce partenariat sera entretenu par le biais des cinq réunions qui sont organisées tout au long de l'année scolaire et qui permettent aux parents de se tenir régulièrement au courant de l'évolution scolaire de leur enfant.

Le partenariat sera aussi entretenu par une collaboration active des parents dans le suivi journalier du travail de leur(s) enfant(s) (travail à domicile, journal de classe, farde d'éducation physique, bulletin, farde de communication).

**L'important, c'est l'enfant au centre de toutes les attentions, c'est
« le regard pluriel » que nous posons sur lui ! »**

Rigueur, discipline et civisme.

En partenariat constructif avec les parents, l'équipe éducative mettra tout en œuvre pour entretenir et inculquer le goût :

- ⇒ de la discipline
- ⇒ de la rigueur
- ⇒ de l'esprit civique de chaque enfant

Collaboration fondamental-secondaire.

Cette collaboration est très importante pour assurer la continuité 2 $\frac{1}{2}$ - 14.

Pour cela, des rencontres occasionnelles entre enseignants aideront les différents cycles à créer des passerelles.

Les enseignants de l'école primaire ont créé un journal de classe et initient les enfants à son utilisation afin d'aider ceux-ci à planifier leur travail dans le temps, ce qui les aidera à s'organiser lorsqu'ils seront en secondaire.

Depuis plusieurs années, une collaboration étroite et régulière est entretenue avec le secondaire.

Plusieurs projets communs sont vécus chaque année : la fancy-fair, la journée sportive, le jogging, la journée des portes ouvertes, les journées zéro déchet, ... etc.



PROJET EDUCATIF DE L'ECOLE

OBJECTIF GENERAL : Être plus en suivant, en apprenant, en vivant le modèle du Christ.
Apprendre à apprendre. Apprendre à faire du nouveau.
Être capable de faire face aux réalités de la vie.

NOTRE ECOLE :

Lieu d'accueil : « *Laissez venir à moi les enfants, ne les empêchez pas ; car c'est à ceux qui leur ressemblent qu'appartient le Royaume de Dieu.* »

C'est par un climat d'amour, d'accueil, de sécurité et de respect de l'enfant que nous l'aiderons à prendre sa place, à s'épanouir, à grandir dans le monde d'aujourd'hui et de demain.

L'enfant est unique, accordons à tous une attention personnelle ; Dieu est dans l'autre.

Lieu d'éducation : A travers la proposition de l'enseignement du Christ, la communauté éducative veut faire connaître, aimer et vivre Jésus.
Notre école tend à développer la vie intérieure, le respect de l'autre, le sens de la responsabilité, de la coopération et de l'effort, mais aussi de l'autonomie.

Lieu d'enseignement : L'équipe éducative donne de solides bases d'instruction qui préparent les enfants à la vie en développant la créativité, le sens critique, l'esprit de recherche. En chaque élève, il y a des qualités qui peuvent être développées afin de les valoriser.

LE PLUS GRAND DON QUE L'ON PUISSE FAIRE AUX AUTRES N'EST PAS DE COMMUNIQUER NOTRE RICHESSE MAIS DE REVELER LA LEUR.
(Lavelle)

ORGANISATION

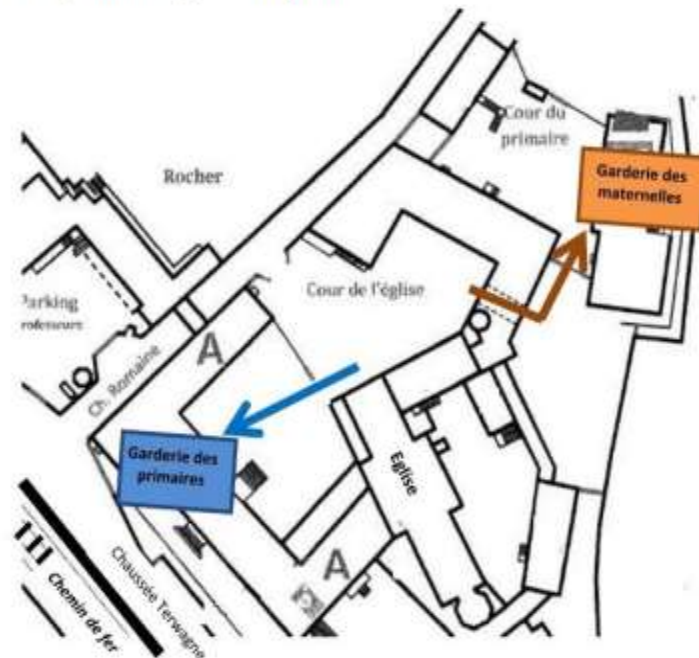
1. HORAIRE :

TOUS LES JOURS : de 8h35 à 12h10 et de 13h25 à 15h05.

LE MERCREDI : de 8h35 à 12h10.

⇒ ARRIVEE DES ENFANTS :

- De 7h00 à 8h00 : Garderie (salle de gymnastique pour les maternelles, local à côté des cuisines pour les primaires) → voir plan



- De 8h00 à 8h35 : Les enfants des classes maternelles sont accueillis dans la salle de gymnastique. Les enfants de primaire sont accueillis dans la cour de récréation.

- A partir de 8h40' : Les cours ont débuté dans toutes les classes.

Si vous êtes en retard, nous vous demandons de déposer votre enfant sans entrer en classe ni dans la salle de gymnastique, et de quitter l'école dès que possible.

2. SORTIE DES ENFANTS :

A la sortie des classes, les parents attendent derrière la barrière (primaire), ou dans le couloir de la salle de gymnastique (maternelle).

Les enfants sont appelés quand l'enseignant(e) qui surveille a reconnu l'adulte chargé de les reprendre.

Pour des raisons de sécurité, Les parents qui ont repris leur enfant doivent le garder auprès d'eux jusqu'au moment du départ.

Si pour une raison ou pour une autre, vous devez reprendre votre enfant pendant la journée, prière de le signaler à la direction ou au titulaire de classe.

Pour des raisons évidentes de sécurité, aucun enfant ne sera autorisé à quitter l'école sans être accompagné d'un adulte. (Nous ne laissons pas partir les enfants avec le grand frère ou la grande sœur, même s'ils sont en humanités).

3. DEROULEMENT DES RECREATIONS :

La cour de récréation du primaire est séparée en trois parties :

- ⇒ Une partie « calme »
- ⇒ Une partie « ballons »
- ⇒ Une partie « autres jeux »

Ces espaces de jeux doivent être obligatoirement respectés par les élèves.

⇒ Les élèves des classes maternelles jouent dans la petite cour qui leur est strictement réservée.

⇒ Les enfants malades pourront rester à l'intérieur si un certificat médical en justifie le besoin. Dans ce cas, l'enfant prévoira un jeu ou un livre pour occuper calmement son temps de récréation.

⇒ Les élèves qui n'ont pas de certificat médical s'habilleront chaudement et joueront sous le préau.

Chacun respectera la propreté des toilettes ainsi que celle de la cour de récréation !

Pour éviter l'ennui qui amène souvent les enfants à faire des bêtises, nous insistons pour qu'ils occupent leur temps de récréation.

Afin que la cour reste un espace de vie et de détente, ballons, billes, élastiques, cordes à sauter... sont les bienvenus.

***IMPORTANT :** Seuls les ballons en mousse et plastique souple sont autorisés (pas de ballons de basket ni de football en cuir).

4. TENUE-UNIFORME :

Une tenue correcte est demandée.

- ⇒ Pour des raisons de sécurité, le port de la boucle d'oreille est interdit aux garçons.
- ⇒ Pour les filles, le maquillage, le vernis à ongles et les petits tops sont interdits.
- ⇒ Le training est réservé uniquement aux activités sportives.
- ⇒ Le port de la casquette est admis uniquement dans la cour de récréation.
- ⇒ Tous les objets de valeur restent à la maison (bijoux, GSM, « Ipode », etc....).

5. DISCIPLINE :

L'école est en droit de sanctionner des fautes chez les enfants comme l'indiscipline et le manque de politesse, les grossièretés gestuelles ou verbales, la brutalité dans les jeux, le non-respect des infrastructures, la mauvaise tenue pendant les cours, le manque de travail.

Une fiche met en valeur les bons comportements.

⇒ Lorsqu'un enfant a reçu 10 remarques positives, il reçoit une récompense.

A l'école maternelle : En cas de faute grave ou répétitive, un petit mot du directeur sera glissé dans la farde de communications de l'enfant.

6. EDUCATION PHYSIQUE :

Le cours d'éducation physique est donné dans toutes les classes du primaire.

Comme tous les autres cours, il est soumis à la loi sur l'obligation scolaire.

Seul un certificat médical justifiera la non-participation au cours d'éducation physique ou de natation.

Tenue : Short bleu foncé ou noir et le t-shirt de l'école (votre enfant recevra celui-ci lors du premier cours). Baskets **à la peinture de l'enfant pendant toute l'année,** sans lacets pour les petits de 1^e et 2^e.

Tenue et sac doivent être marqués.

Le jour où le cours est donné, les petits porteront des vêtements et des chaussures faciles à enlever et à remettre.

Natation : A partir de la 1^{ère} primaire.

Le cours est donné pendant 17 semaines.

Il a lieu à la piscine de Stockay/Saint-Georges.

Le bonnet est obligatoire.

7. REUNIONS DES PARENTS :

Primaire : 5 réunions de parents sont organisées dans l'école.

Celles-ci sont aussi importantes que les bulletins, votre présence est donc très attendue.

Maternel : 3 réunions de parents sont organisées dans l'école.

Les dates de ces réunions sont renseignées aux parents via la circulaire de septembre, puis rappelées quelques jours avant la date prévue.

Si vous désirez rencontrer les titulaires en dehors de ces réunions, n'hésitez pas à demander un rendez-vous (au moins 2 jours à l'avance).

Afin de ne pas perturber le bon déroulement des cours, nous vous remercions de ne pas accoster les enseignants lors de la formation des rangs ni dans leur classe.

IL DOIT Y AVOIR UN MOTIF SERIEUX ET IMPERIEUX POUR DEMANDER A RENCONTRER UN ENSEIGNANT PENDANT LES HEURES DE CLASSE.

8. BULLETTINS.

Les élèves reçoivent trois bulletins durant l'année scolaire (Noël, Pâques et fin d'année).

9. AIDES AUX ENFANTS EN DIFFICULTE.

Un partenariat avec le CPMS et notre école est établi depuis plusieurs années. Avec votre autorisation, à tout moment de l'année, un enfant peut être suivi par une personne du Centre Psycho Médico Social.

Si votre enfant doit faire l'objet d'une attention particulière au point de vue scolaire (troubles d'apprentissage, vue, ouïe,...), veuillez en avvertir l'école dès l'inscription ou le titulaire dès la rentrée en vue d'un aménagement raisonnable.

10. ABSENCES.

En cas d'absence, l'école doit être prévenue du motif le jour même 085/31 04 13). Au retour de l'élève, un mot justifiant l'absence doit être rendu au titulaire **sur la feuille prévue à cet effet** (Si vous n'êtes plus en possession du justificatif officiel, n'hésitez pas à en demander au titulaire de votre enfant ou à le télécharger sur le site internet de l'école : www.flonefondamentale.be dans l'espace parents).

- ⇒ **Pour une absence de plus de trois jours, un certificat médical est obligatoire.**
L'élève rendra celui-ci au titulaire le jour de son retour en classe.
- ⇒ **Une absence de l'école momentanée pour une visite (médecin, dentiste, orthodontiste) doit être obligatoirement justifiée par une attestation de visite du médecin (une visite ne doit pas occasionner une absence de toute une journée)**

La gestion des absences est un point suivi de très près par la fédération Wallonie Bruxelles.

Nous vous invitons donc à respecter avec précision les consignes relatives à la loi sur l'obligation scolaire qui sont reprises dans le journal de classe de votre enfant.

Pour une bonne gestion des mouvements dans l'école :

- ⇒ Les élèves doivent être présents sur le site 5 minutes avant le début des cours.
- ⇒ **L'élève en retard doit d'abord passer par le bureau de la direction avant de se rendre en classe (les retards fréquents doivent être signalés à l'inspection).**
- ⇒ Aucun élève ne peut quitter l'école avant la fin des cours, sans avoir présenté une autorisation parentale.
- ⇒ Avant 8 heures, les enfants sont obligatoirement déposés à la garderie.
L'enfant qui se trouve dans la cour de récréation avant 8 heures n'est pas couvert par l'assurance de l'école.

11. REPAS.

Dîner pique-nique : Celui-ci se prend en classe.

Règles :

- ⇒ Les tartines et le gobelet ou la boisson doivent se trouver dans un sac marqué au nom de l'enfant.
- ⇒ **Pour éviter les blessures, nous demandons :**
 - de ne pas donner des boîtes en métal à ouvrir par votre enfant (mettre le contenu de celles-ci dans des récipients en plastique).
 - de ne pas apporter des boissons dans des bouteilles en verre.
- ⇒ **Chips, chewing-gum et canettes sont interdits pour des raisons de santé et de sécurité.**
- ⇒ **Il est strictement interdit aux élèves du fondamental de se rendre aux différents distributeurs de boissons et collations du secondaire.**

Jour du fruit : - Chaque mercredi, nous invitons les élèves à manger un fruit.

12. ADMINISTRATION DE MEDICAMENTS :

- ⇒ **Nous ne pouvons administrer aucun médicament aux enfants, sauf exception** (pathologies spécifiques).

Dans ce cas uniquement, le suivi se fera sur avis d'un médecin et après une réunion de mise au point et d'explications précises avec les parents, la direction et l'enseignant de l'enfant.

Si votre enfant doit faire l'objet d'une attention particulière au point de vue santé, veuillez en avvertir le titulaire dès la rentrée.

13. PERTE D'OBJETS :

En cas de perte d'objets, ceux-ci sont déposés :

→ sur une étagère dans le couloir des vestiaires de gymnastique.

Quatre fois durant l'année, les objets perdus non récupérés sont triés et distribués aux plus démunis.

ECOLE MATERNELLE :

FOURNITURES CLASSIQUES (à laisser en classe) :

La liste de matériel **est propre à chaque classe**. Vous recevrez une liste de matériel début d'année afin d'effectuer vos achats.

POUR UNE BONNE ORGANISATION :

- ⇒ Nous vous demandons de respecter l'heure d'entrée en classe. Les arrivées tardives perturbent la bonne organisation de la journée.
- ⇒ **En aucun cas, les parents n'entrent dans la classe.**
- ⇒ A l'achat du cartable, merci de vérifier que votre enfant puisse l'ouvrir seul, ceci afin de favoriser au maximum son autonomie (nous déconseillons les cartables à roulettes souvent trop volumineux).

TEMPS DE REPOS PREVU DURANT LA JOURNEE.

- ⇒ **Les élèves de première maternelle et accueil se rendent à la sieste chaque jour après le repas de midi.**
- ⇒ Chaque enfant dispose de son lit. Il sera équipé par vos soins, d'un coussin et d'une couverture (votre enfant peut aussi apporter son doudou).
- ⇒ Toutes les 3 semaines, nous vous rendons la couverture et le coussin pour qu'ils soient lessivés à la maison.

QUELLE COLLATION ?

Il existe un choix varié de collations qui viendra compléter le déjeuner et le dîner de façon saine.

Choisissez de préférence des aliments que votre enfant arrive à manger seul.

Le mercredi, c'est le jour du fruit dans toute l'école !

Nous vous demandons que celui-ci soit épluché, coupé et placé dans une boîte.

REPAS :

Celui-ci se déroule en classe.

REGLE :

- ⇒ Les tartines et le gobelet ou la boisson doivent se trouver dans un sac marqué au nom de l'enfant.
- ⇒ Pour éviter les blessures, nous demandons de ne pas donner des boîtes en métal à ouvrir par votre enfant.
Merci de mettre le contenu de celles-ci dans un récipient en plastique.
Merci également de veiller à ce qu'il ne vienne pas avec une boisson dans une bouteille en verre.
- ⇒ Chips, chewing-gum et canettes sont interdits pour des raisons de santé et de sécurité.

QUESTION MALADIE ?

Les enfants malades restent à la maison (même s'ils ont envie de venir...)

- ⇒ D'une part parce que c'est à la maison qu'ils seront le mieux pour guérir.
- ⇒ D'autre part, parce que cela évite une contamination des autres enfants de la classe et de leur institutrice.

En cas de maladie contagieuse nous vous demandons de prévenir la direction !

QUELS VETEMENTS POUR VENIR A L'ECOLE ?

- ⇒ Des vêtements confortables, que votre enfant peut enlever seul.
- ⇒ Des vêtements que votre enfant peut salir. Il n'est pas à l'abri d'une tache.
- ⇒ En hiver, nous préconisons le port de la cagoule plutôt que le bonnet et l'écharpe, car ceux-ci peuvent être source de jeux dangereux.
- ⇒ **Veillez à bien marquer les vêtements de votre enfant, sans quoi, l'institutrice aura du mal à les retrouver lorsqu'ils sont égarés.**

PSYCHOMOTRICITE ET ACTIVITES SPORTIVES.

- ⇒ Votre enfant bénéficiera un jour par semaine d'un cours de psychomotricité.
A cette occasion, des vêtements qui n'entraveront pas ses mouvements corporels sont souhaités (vêtements et chaussures confortables, pas de tablier, pas de robe).

RENCONTRES AVEC LES ENSEIGNANTES.

3 réunions de parents sont programmées durant l'année :

- ⇒ Une collective pour tous en septembre
- ⇒ M2-M3 : une individuelle en milieu d'année (janvier)
- ⇒ Accueil-M1 : une individuelle à la demande de l'enseignant ou des parents
- ⇒ Une pour tous en fin d'année (individuelle)

A cette occasion, une circulaire de convocation vous sera transmise.

⇒ En dehors de ces réunions, un rendez-vous peut toujours être pris à un autre moment (la demande sera faite au moins 2 jours à l'avance via la farde de communications).

COMMUNICATIONS ECOLE ⇄ FAMILLE.

Chaque enfant reçoit une farde de communications dans son cartable.

Celle-ci est destinée à transmettre les informations **de l'école à la famille** mais aussi **de la famille à l'école.**

Cette farde doit toujours rester dans cartable !
Si elle est perdue, elle sera remplacée par vos soins.

C.P.M.S :

Le Centre Psycho Médico Social suit l'évolution des enfants et fait un bilan de la progression de ceux-ci avant leur entrée à l'école primaire.



RENSEIGNEMENTS GENERAUX :

1. GARDERIE :

- ⇒ De 7h00' à 8h00'
- ⇒ De 15h50' à 17h30'
- ⇒ Mercredi de 12h25' à 13h25'

Après 17h30', il n'y a plus de surveillance dans l'école, les enfants encore présents attendront leurs parents au lieu dit « Pentagone ».

Dans l'intérêt de tous, il sera refusé à un élève de retourner dans une autre famille ou de changer de moyen de transport si la direction de l'école ne reçoit pas une autorisation écrite de la part des parents des deux familles.

2. ASSOCIATION DE PARENTS.

Il existe une Association de Parents très dynamique dans l'école. Elle organise diverses activités destinées à financer des projets pour les enfants du fondamental et les élèves du secondaire (aides aux voyages et excursions, Saint Nicolas, tournoi d'éloquence, etc....).

3. SORTIES DIVERSES DANS L'ECOLE.

Dans chaque classe, de la maternelle à la 6^{ème} primaire, les élèves vivent des activités à l'extérieur de l'école : théâtre, cinéma, visites.

Activités de plusieurs jours :

- Les élèves de maternelle (3^{ème}) partent 3 jours à la mer (prix +/- 180 €).
- Les élèves de 4^{ème} partent en classes vertes (prix +/- 220 €).
- Les élèves de 6^{ème} partent 4 jours en classes « historiques » en France (prix +/- 285 €).

4. ACTIVITES ORGANISEES :

- Fin octobre : fancy-fair.
- Fin décembre : marché de Noël (une année sur deux) et veillée.
- Mi-février : journée «Portes ouvertes ».
- Avril-Mai : journée sportive parrainée et un jogging.

5. ASSURANCE :

L'assurance de l'institut couvre les accidents survenus pendant toute activité scolaire ou extra scolaire autorisée par la direction, elle couvre tout accident corporel survenu sur le chemin de l'école. La R.C. incombe aux parents.

Les frais de médecin, cliniques et médicaments sont à payer par les parents qui se font rembourser par la mutuelle et reçoivent le complément de notre compagnie d'assurances à concurrence des obligations reprises au contrat : Bureau Diocésain de Liège, rue Vertbois, 27/011 à 4000 Liège.

En cas d'accident, un formulaire spécial doit être demandé à la direction ou au secrétariat, et rentré dans les 24 heures, dûment complété par le médecin.

6. PARKING.

⇒ L'accès sous le porche doit être libre en permanence.

⇒ Le parking de l'église est strictement réservé aux parents des enfants du maternel.

⇒ Les autres parents utilisent celui-ci en « dépose minute » ou vont parquer leur voiture dans le parking de l'autre côté de la rue.

⇒ Le parking au-dessus de la cour de l'école est strictement réservé aux enseignants, chacun y a son emplacement réservé !

Les parents qui utilisent celui-ci entravent le bon fonctionnement de l'école et la prise en charge des enfants. Ils risquent également de se retrouver coincés par le véhicule d'un enseignant qui a pour priorité de prendre sa classe en charge !

7. COUT D'UNE ANNEE SCOLAIRE A FLONE :

Frais facultatifs :

- Abonnement revues (primaire) : ±30 €

Frais obligatoires :

- Natation, cinéma, théâtre, sorties : entre 20 € et 100 € suivant la classe.

Voyages :

- Classes de mer (M3) : ± 180 €
- Classes vertes (P4) : ± 220 €
- Puy du Fou (P6) : ± 285 €

8. FRAIS SCOLAIRES:

Les frais scolaires seront payés par virement bancaire uniquement.

Une feuille détaillée avec les renseignements utiles vous sera transmise en début d'année.



Annexe 10 : Projet d'établissement du Centre Scolaire Saint-Benoît Saint-Servais,



PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Le projet d'établissement du centre scolaire Saint-Benoît Saint-Servais se développe sur quatre axes : l'éducation à la citoyenneté, l'expression et la motivation dans les études, le recours didactique aux moyens modernes de communication, l'ouverture au monde extérieur. Il concerne les composantes de la communauté scolaire : les jeunes et leurs parents, les enseignants, les éducateurs, la direction et le pouvoir organisateur.

I. ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ

La structure de pilotage de toute l'institution est un modèle participatif. Du conseil de degré en passant par le conseil de direction jusqu'au conseil d'administration et à l'assemblée générale, des enseignants y siègent en étant élus par leurs pairs. Ensemble et à différents niveaux de responsabilité et de prises de décision, ils collaborent à la mise en œuvre des missions éducatives et pédagogiques. Ils sont un exemple qui peut être pris comme référence pour les élèves qui, grâce au conseil des élèves, peut relayer à d'autres instances leur vision d'une école qui doit sans cesse s'adapter et relire ses pratiques. L'école est par excellence un microcosme qui apprend aux jeunes les processus démocratiques de la société d'aujourd'hui et qui outille de moyens pour construire de manière citoyenne la société de demain.

1. Éducation à la responsabilité et au respect des personnes

Action 1

La communauté scolaire reconnaît le conseil d'élèves comme organe de représentation des élèves. Sont notamment privilégiés les élections des délégués, leur formation, les lieux et heures de réunion.

Action 2

La communauté scolaire manifeste de manière privilégiée sa solidarité et son attention aux autres notamment à travers

- l'aide apportée aux absents,
- la prise en charge des élèves en difficulté,
- le rattrapage,
- le tutorat (parrainage par un aîné),
- le fonds social du Collège (financé par l'association des parents et par l'association des anciennes et des anciens),
- l'encadrement des élèves de 1ère par ceux du deuxième degré.

Action 3

La vie en commun suppose qu'élèves, parents, enseignants, éducateurs et membres du personnel créent un climat de convivialité et de dialogue où la violence est exclue, où les différences sont respectées, où la politesse et la courtoisie se marquent au quotidien. La formation des éducateurs, des professeurs et des élèves à la lutte contre la violence fait partie de cette perspective.

1. Éducation au respect de l'environnement

Action 4

L'apprentissage de la citoyenneté en se voyant confier la responsabilité de son local classe tant en ce qui concerne son esthétique, sa propreté que sa consommation énergétique, est une caractéristique du collège. On fera en sorte que les élèves voient dans l'exercice de cette responsabilité une étape primordiale de l'édifice de la société solidaire promue par le projet d'établissement. Cette solidarité veillera à s'étendre à la bonne gestion des lieux communs, tels la cour, le réfectoire, le CCM, les salles d'étude...

L'éveil de l'intérêt des élèves aux questions écologiques et leur prise en compte passe par le souci d'éviter les gaspillages de tous ordres, par l'attention à la propreté et à l'embellissement des lieux de vie, par le tri des déchets. Cette attention relève de toutes et de tous ; c'est aussi une manière de respecter le travail du personnel de maintenance et du personnel d'entretien

2. Éducation à la communication

Action 5

Le dialogue entre les différents acteurs de la vie du Collège est une manière d'éduquer à la communication notamment par la création et la mise à jour de panneaux d'information, par des informations ponctuelles, par la formation spécifique à la communication.

II. EXPRESSION ET MOTIVATION DANS LES ÉTUDES.

1. PROJETS QUI DONNENT SENS A L'APPRENTISSAGE

Action 6

Les éducateurs, les professeurs et les élèves s'engagent dans des projets de classe et de niveau

- qui donnent du sens à l'apprentissage scolaire
- qui favorisent l'interdisciplinarité
- qui ouvrent aux dimensions culturelles, humanitaires ou sociales
- qui rassemblent élèves, éducateurs et professeurs et suscitent l'investissement du plus grand nombre.

Les éducateurs, les professeurs et la direction favorisent la formation à la gestion de projets. La direction soutient l'organisation du travail interdisciplinaire.

2. Développement personnel

Action 7

Les éducateurs, les professeurs et les élèves sont attentifs à s'engager dans la formation à la communication et à l'expression.

Action 8

L'école affiche une volonté de permettre aux élèves d'utiliser le plus souvent possible le centre cybermédia et toutes ses annexes afin de combler en temps de travail efficace une grille horaire à 29 heures, des temps de midi, des heures de fourche imprévues...

Les éducateurs, les professeurs et les élèves développent l'autonomie scolaire par l'initiation aux procédures

- de gestion du stress
- de prise de notes
- d'auto-évaluation

Action 9

La communauté scolaire révèle les talents des élèves pour en susciter l'expression et le partage.

3. Éducation au choix

Action 10

La communauté scolaire aide l'élève à se construire une image positive de lui-même

Par degré, les PIA, les bulletins sur deux ans, les informations d'orientation et tout ce qui relève du projet personnel...

- permettent à l'élève de se constituer un projet à long terme
- l'invitent à poser et à finaliser des choix cohérents en fonction de ses goûts et de ses aptitudes, notamment en veillant à une évaluation prospective.

Action 11

La communauté scolaire offre aux élèves les moyens d'accéder à une information claire et complète sur les options organisées dans les études secondaires et supérieures.

Action 12

Les professeurs et la direction proposent des options :

- qui développent des capacités cognitives générales
- qui équilibrent les matières
- qui stimulent le sens critique et l'esprit humaniste
- qui autorisent l'éclairage pluridisciplinaire.

III. RECOURS DIDACTIQUE AUX MOYENS MODERNES DE COMMUNICATION

Les mots-clefs d'autonomie et d'ouverture qui sous-tendent les axes définis dans ce projet d'établissement se retrouveront dans les différents projets liés à l'élaboration d'un Centre Cybermédia et au développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la communication au Collège.

Grâce à ces outils, les élèves auront la possibilité, soit individuellement, soit en groupe classe, de naviguer sur le réseau Internet et d'utiliser les moyens multimédia pour chercher de l'information et pour réaliser, grâce à des outils informatiques de pointe des travaux personnels ou de groupes sous diverses formes (texte, pages Web, CD-ROM, vidéo,...) et cela dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et son autonomie.

Ces nouvelles technologies de l'information et de la communication permettront d'améliorer la communication à l'intérieur du Collège et vers le monde extérieur et ainsi d'aider élèves, éducateurs, professeurs et parents dans leur démarche éducative.

Action 13

La direction veille à encourager les formations diverses des professeurs ayant trait à

l'utilisation des nouvelles technologies et à leurs applications pédagogiques;

Elle organise une journée pédagogique spécifique sur les nouvelles technologies, avec une information touchant toutes les branches et encourage une méthodologie centrée sur l'acquisition des compétences;

Elle veille à développer l'aspect pédagogique de l'Intranet Collège et encourager les initiatives de partage des expériences pédagogiques via l'Internet.

Action 14

La communauté scolaire veille, suite à une enquête, à une alphabétisation généralisée des élèves à l'utilisation des outils informatiques de base (traitement de texte et tableur) et des outils multimédia (accès à l'Internet et utilisation du courrier électronique);

Elle implique les élèves dans l'élaboration de l'Intranet et du site Web et favorise au maximum l'utilisation de ces ressources en associant les élèves à l'animation du Centre Cybermédia.

Action 15

L'accès des parents au CCM est favorisé pour des formations aux nouvelles technologies en vue d'une aide plus efficace à leurs enfants.

Action 16

Tous les acteurs du Collège (direction, professeurs, éducateurs, élèves, parents, associations liées à l'école,...) sont invités à participer à la création d'un site Web, nouvelle forme d'Échos de nos activités et lieu de rencontre particulier ouvert au monde.

IV. OUVERTURE AU MONDE EXTÉRIEUR

1. OUVERTURE AUX REALITES POLITIQUES, SOCIALES ET ECONOMIQUES CONTEMPORAINES

Action 17

Tous les membres de la communauté scolaire veillent à proposer des possibilités d'engagements individuels et collectifs et à diversifier les moyens d'information.

La participation à des opérations de solidarité comme les Îles de Paix, la sensibilisation aux actions humanitaires, la collaboration avec Amnesty International et Oxfam, le partage avec les plus démunis représentent les moyens prioritaires de cette action.

L'attention à l'actualité mondiale, l'organisation de journées à thèmes ouvrent aussi aux réalités contemporaines.

Toutes ces activités sont réalisées à l'initiative et avec le discernement et l'évaluation de la communauté scolaire.

2. ORIENTATION AU TERME DES ETUDES SECONDAIRES

Action 18

Dans l'esprit de l'article 32 du décret du 24 juillet 1997, la direction, les éducateurs et professeurs prévoient, à l'intention des élèves du 3ème degré, des temps consacrés à l'information sur les études supérieures et à l'aide aux choix des études et professions : collaboration avec les centres d'orientation et d'informations en 5ème, rencontres avec des étudiants et des professionnels, stages chez des professionnels pour les élèves qui le souhaitent en 6ème.

Le centre P.M.S., les parents, les anciennes et les anciens élèves ainsi que les anciens professeurs sont les partenaires privilégiés dans la préparation et l'organisation de ces opérations.

3. FORMATION DE LA PERSONNE DU JEUNE AU PLAN MORAL ET SPIRITUEL

Action 19

Direction, éducateurs et professeurs proposent des moments d'intériorité et d'ouverture sociale au cours de chaque année scolaire.

Des activités sont adaptées à chaque niveau

- réollections d'une journée ou d'une demi-journée en 1ère et 2ème ;
- contacts avec des personnes handicapées en 3ème ;
- temps consacrés à l'éducation affective et sexuelle en 3ème et 4ème,
- journées de connaissance de soi et du groupe en 4ème ;
- retraites, sensibilisation à l'engagement pour un monde plus juste et pour un monde de paix et de respect de la Création en 5ème et 6ème.

D'autres sont proposées à l'ensemble du Collège, notamment animations de carême, conférences.

Tout en respectant la liberté de chacun, la prise en charge de ces activités relève de la responsabilité de tous.

4. SEJOURS A L'EXTERIEUR ET ECHANGES

Action 20

En tenant compte du bien commun, direction, éducateurs et professeurs invitent les élèves à se mettre en projet pour entrer en contact avec d'autres cultures, modes de vie et environnements, tant en Belgique qu'à l'étranger.

L'organisation de séjours et échanges intègre :

- l'accès de tous les élèves
- la liberté pour chaque enseignant et éducateur de s'y investir selon ses attentes et ses compétences
- le travail en équipe pour la préparation et la prise en charge.

La direction veille à la répartition équilibrée des projets sur toute la scolarité et elle établit des balises pédagogiques et budgétaires dans chaque cas.

V. PARTENARIAT PEDAGOGIQUE

Ecoles Fondamentales Saint-Benoît Saint-Servais, Saint- Jean, Saint-Paul

Action 21 :

1. la réalisation d'activités en commun pour les élèves et/ou les équipes éducatives.

Action 22

2. l'échange de documents pédagogiques

Action 23

3. des formations d'enseignants en commun

Action 24

4. des visites d'élèves du primaire dans le secondaire

Action 25 :

5. accueil des enseignants du secondaire au fondamental, périodes de concertation entre les équipes éducatives.

Ce mémoire a pour thématique l'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté dans les écoles primaires du réseau catholique en FWB. Les premières parties du mémoire se sont articulées successivement sur la présentation contextuelle de l'histoire de l'enseignement catholique, sur la situation du réseau catholique dans le système scolaire belge et sur la mise à plat de la littérature scientifique en circonscrivant les concepts clés (valeurs, citoyenneté, compétence, minimalisme et transversalité) devant nous permettre de situer notre propos en nous appuyant largement sur les recherches de Maeyer & Wynants (2016), de Prairat (2019), de Galichet (1998), d'Ogien (2008).

Cette recherche à visée explicative et interprétative s'est réalisée au travers d'une analyse de contenu en deux phases. Nous avons d'abord soumis les documents publiés par le SeGEC à l'analyse actancielle (Greimas, 1966) pour ressortir les rôles de tout un chacun des acteurs engagés dans les établissements catholiques. Nous avons ensuite analysé la communication du SeGEC grâce aux fonctions du langage de Roman Jakobson (1960) et montré l'idéologie sous-jacente. Nous avons en outre décortiqué les documents publiés par le SeGEC à destination de toutes les écoles de l'enseignement catholique pour répondre à notre question de départ « Le SeGEC promeut-il une éducation aux valeurs et à la citoyenneté ? Si Oui, quelles valeurs et quel modèle de citoyenneté ? Comment cette éducation est-elle appliquée dans les communautés éducatives catholiques ? » Nous avons enfin été voir si les projets d'établissements catholiques choisis au hasard reprenaient ou suivaient ou non les recommandations et la conception du SeGEC en matière d'éducation aux valeurs morales et à la citoyenneté.

Notre analyse nous a permis de constater que le SeGEC promeut de façon explicite une éducation aux valeurs et à la citoyenneté. Sa position à ce sujet n'a cessé d'évoluer depuis 1975, année où fut publiée la fameuse « Spécificité de l'enseignement catholique ». Les valeurs à promouvoir sont citées in extenso et comme modèle de citoyenneté privilégié, le modèle familial qui était à l'œuvre au sein des établissements catholiques tend à laisser plus de place au modèle de discussion. En outre, nous avons pu constater que certains reprennent à la lettre les injonctions émises par le SeGEC alors que d'autres font un travail d'adaptation de ces injonctions en tenant compte des publics et de leurs milieux respectifs. Enfin, comme aucun cours n'est dédié spécifiquement à cette tâche, tous les membres de la communauté éducative sont appelés à participer de façon interdépendante à l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté.

Ce mémoire offre plusieurs perspectives de recherche dont deux (une qualitative avec des entretiens et une autre quantitative avec des questionnaires et des analyses statistiques) nous semblent plus intéressantes et porteuses. Elles répondraient à la question : Quelles sont les représentations des enseignants par rapport à l'éducation morale dans les écoles du réseau catholique de la FWB ?

