

Faculté des sciences de l'éducation

La pastorale scolaire comme espace de recontextualisation de la foi chrétienne

Mise en place d'un dispositif basé sur le
dialogue interreligieux et interconvictionnel,
dans une école du Diocèse de Tournai

Auteure : Anne-Sophie Durant

Promoteur : Geoffrey Legrand

Accompagnateur : Bernard Ghislain

Lecteur : Samuël Bruyninckx

Année académique 2024-2025

Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude et mes sincères remerciements à Monsieur Legrand, pour son accompagnement, ses conseils constructifs et son soutien qui m'ont poussée à me dépasser tout au long de ce travail.

Par ailleurs, je remercie également Monsieur Ghislain, mon accompagnateur, pour son écoute, et la clarté de ses conseils, qui m'ont permis d'avancer sur le chemin de la pastorale scolaire.

De plus, j'exprime ma reconnaissance à Monsieur Bruyninckx pour son aide précieuse pour la compréhension du dispositif mis en place.

Je souhaite adresser mes remerciements à ma famille et tout particulièrement envers Orane, ma fille, Nathalie, ma sœur ainsi que mon amie Valérie, qui, par leur disponibilité et leur implication ont relu attentivement ma recherche.

Dans le prolongement de ces remerciements, je voudrais adresser ma considération à Messieurs Boeve, Aerents et Bourgois pour leur aide dans la compréhension des concepts clés de ce mémoire, leurs encouragements m'ont été d'un grand réconfort.

Enfin, ma gratitude va aussi à mon groupe FOPA, dont le soutien constant m'a accompagnée tout au long de ce cheminement rigoureux et porteur d'enseignement.

Table des matières

Introduction et problématique	1
L'évolution du contexte francophone.....	2
L'école catholique et son identité	2
« Mission de l'école chrétienne » : une adaptation progressive	3
Entre service public et projet confessionnel : une double identité.....	4
Quatre modèles internes d'expression de l'identité chrétienne	5
Le dialogue interreligieux : Lieven Boeve	6
Constats de mes pratiques professionnelles.....	7
Structure de mon mémoire.....	9
Cadre théorique	10
Chapitre 1 - Identité de l'école chrétienne en Belgique francophone et son évolution	10
1.1. Le pacte scolaire.....	10
1.2. Création de la Conférence épiscopale de Belgique (CEB)	10
1.3. « Lettre collective » des évêques de Belgique de 1964	11
1.4. Création du SeGEC et du texte « Spécificité de l'école catholique »	11
1.5. Evolution du document de référence « Mission de l'école chrétienne »	12
1.5.1. Les trois premières versions de « Mission de l'école chrétienne »	13
1.5.2. Dernière version de « <i>Mission de l'école chrétienne</i> » en 2021	17
Chapitre 2 - la pastorale scolaire.....	24
2.1. L'évolution historique de la pastorale scolaire	24
2.2. Comparaison de « Bonne nouvelle à l'école » (2005) et le flyer « La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture » (2019).....	25
Chapitre 3 - la recontextualisation de la foi chrétienne.....	31
3.1. Recontextualiser la foi : principes et enjeux	31
3.2. La recontextualisation selon le modèle ECSI de la KU Leuven	31
Chapitre 4 - La pédagogie du dialogue vers une école catholique recontextualisée	37
4.1. Une pédagogie du dialogue éducatif authentique.....	37
4.2. L'école du dialogue en Flandre : une recontextualisation institutionnelle	38
4.3. Un dialogue enraciné dans la tradition chrétienne	39
4.3. Comparaison de la recontextualisation chez Boeve / Pollefeyt (KU Leuven) et dans le document de référence « Mission de l'école chrétienne » (2021).....	41
Cadre empirique	45
Chapitre 1 - Méthodologie de la recherche.....	45

Chapitre 1 - Méthodologie de la recherche.....	45
1.1. Question de recherche.....	46
1.2. Le choix de la méthode.....	47
1.3. Démarche de récolte de données et échantillon	48
1.4. Le questionnaire et ma démarche d'analyse	50
Chapitre 2 - Résultats d'analyse et interprétation	52
2.1. Représentations de l'identité de l'école chrétienne et de ses missions.....	52
2.2. Représentations de la pastorale scolaire	54
2.3. La définition de la recontextualisation	59
2.4. Le dialogue interreligieux et interconvictionnel	60
2.5. Dispositif expérimental.....	61
Chapitre 3 - Discussion	66
3.1. Retour sur les objectifs de ma recherche	66
3.1.1. Représentations de l'identité de l'école chrétienne et de ses missions	67
3.1.2. Représentations de la pastorale scolaire	69
3.1.3. Dispositif expérimental, la recontextualisation et le dialogue	72
3.2. Perspectives de ma recherche.....	74
3.3. Les limites de ma recherche.....	76
Conclusion	77
Bibliographie.....	80
Annexes	Erreur ! Signet non défini.
Annexe n° 1 - Le guide d'entretien.....	86
Annexe n° 2 - Le dispositif expérimental.....	89
Annexe n° 3 - Codebook	90
Annexe n° 4 - Présentation des 9 sujets	91

Acronymes

CEB Conférence épiscopale de Belgique

CGEC Conseil général de l'Enseignement Catholique (aujourd'hui SeGEC)

CIPS Commission Interdiocésaine de Pastorale Scolaire

KDS Katholieke Dialogschool

MC Texte de référence de l'école catholique « Mission de l'école chrétienne »

GE Gravissimum Educationis

SeGEC Secrétariat général de l'enseignement catholique

Introduction et problématique

Depuis de nombreuses années, je nourrissais le désir de rejoindre l'aventure FOPA, après vingt-deux ans d'enseignement, je me suis enfin lancée. Mon projet a pris forme autour d'une thématique qui me tient particulièrement à cœur : **la pastorale scolaire**. En tant qu'enseignante dans une école catholique du diocèse de Tournai, j'ai rejoint l'équipe pastorale dès mon arrivée. L'animation pastorale, composante essentielle du projet pédagogique de l'enseignement catholique, engage la responsabilité de chaque membre du corps professoral. Notre mission consiste entre autres, en dehors des heures de cours, à organiser des activités **favorisant le dialogue interreligieux et interconvictionnel** tout en restant enracinées **au cœur de la tradition chrétienne**.

Au fil de plusieurs décennies d'engagement sur le terrain, j'ai pu observer une transformation progressive de la pastorale scolaire au sein de l'école catholique où j'exerce. Dans un premier temps, nous avons connu une pastorale « confessante », dynamique et fervente. Progressivement, celle-ci a laissé place à une pastorale centrée sur « les valeurs », ce qui, en conséquence, a entraîné une perte de sens, de spécificité, de cohérence et de signification. Boeve¹ (2013) explique d'ailleurs que miser sur l'éducation aux valeurs pour préserver ou renouveler l'identité catholique est contre-productif et peut mener à la sécularisation. Ce faisant, il s'agit de dépasser le modèle actuel, souvent réduit à une « école des valeurs ». Dans un contexte post-séculier et post-chrétien², les écoles chrétiennes qui s'accrochent encore à un projet centré uniquement sur l'éducation aux valeurs contribuent, paradoxalement, au recul de leur propre identité chrétienne.

Ainsi, le consensus de valeurs recherché devient si général qu'il peut être difficilement interprété comme chrétien. Dans les faits, cette option aboutit à une sécularisation des institutions éducatives catholiques. Sans toutefois tomber dans deux écueils opposés : d'une part, une confessionnalisation rigide ; d'autre part, une sécularisation qui effacerait toute référence chrétienne (Boeve, 2013).

En outre, les profondes mutations socioculturelles, religieuses et politiques du monde francophone ont contribué à transformer en profondeur l'enseignement catholique : le

¹ Théologien belge, il a été directeur de « l'école du dialogue » en Flandre.

² Post ne signifie pas simplement « après », mais indique que notre relation au christianisme et au processus de sécularisation a changé. Post-chrétien signifie donc que le christianisme est encore partout en Flandre et en Europe mais qu'en même temps, sa domination évidente s'estompe. La sécularisation définit largement le paysage religieux européen, mais ne conduit pas en soi à une Europe laïque et sans religion.

contexte dans lequel il puise ses racines évolue, et, par conséquence, son identité chrétienne se redessine. De plus, cette transition s'accompagne, dans certaines écoles, d'un affaiblissement progressif, voire d'un oubli partiel, de la mission pastorale au sein des équipes éducatives.

L'évolution du contexte francophone

Tout d'abord, la **détraditionalisation**³ s'est accentuée, les membres de l'école catholique n'adhèrent plus spontanément aux cadres de sens préétablis du christianisme. Par conséquent, comme le souligne Boeve (2013), la « sécularisation » ne se réduit pas au simple remplacement d'une croyance religieuse par une absence de croyance (le séculier). Au contraire, nous vivons une ère de pluralisme religieux et convictionnel, où la position « séculière » sous ses diverses formes n'est qu'une option parmi d'autres sur « le marché des croyances ». Ainsi notre société est devenue philosophiquement **plurielle**⁴ ; musulmans, juifs, bouddhistes, hindous, athées, entre autres y coexistent. Ce phénomène s'accompagne d'une individualisation, invitant chacun à choisir ses croyances ou valeurs personnelles au lieu de les recevoir comme un héritage religieux considéré comme évident. Autrement dit, la tradition chrétienne, qui autrefois était naturellement transmise de génération en génération comme une norme sociale évidente, est aujourd'hui devenue une possibilité parmi d'autres. Ce n'est plus « normal » ou « attendu » d'être chrétien : c'est un choix personnel, au même titre que d'autres croyances ou façons de vivre. Ce contexte confronte l'école catholique à un double défi d'adaptation. D'une part, elle doit continuer à remplir sa mission éducative dans une société sécularisée ; d'autre part, elle cherche à préserver et redéfinir son identité chrétienne propre au sein de la communauté éducative.

L'école catholique et son identité

Confrontée à cette réalité, l'école catholique voit son identité mise sous pression : elle doit repenser son projet éducatif pour qu'il demeure pertinent au regard de ses missions, en articulant éducation religieuse et formation à une citoyenneté porteuse de sens, tout en restant fidèle à ses principes religieux et en intégrant les évolutions de la société (Boeve, 2013).

³ La détraditionalisation ne signifie pas la perte de toute appartenance religieuse mais plutôt l'interruption dans le processus socio-culturel de la transmission d'une génération à l'autre de traditions, entre autres religieuses selon Lieven Boeve (2015).

⁴ La coexistence de plusieurs croyances, convictions, cultures, religions et idéologies.

En outre, l'école catholique ne peut plus présupposer un environnement homogène : elle doit tenir compte du pluralisme interne des convictions, sans renier pour autant son caractère spécifique. Ce défi l'a conduite à un travail continu de réinterprétation de sa mission éducative depuis son origine.

« Mission de l'école chrétienne » : une adaptation progressive

Face à ces changements, l'enseignement catholique a régulièrement actualisé son projet éducatif. Le texte fondateur intitulé « *Mission de l'école chrétienne* », adopté en 1995, a marqué une première réponse institutionnelle aux défis de l'époque. Ce document prenait acte du pluralisme interne de l'école catholique, la diversité des convictions des élèves, des familles et des professeurs, et demandait à tous une adhésion loyale aux valeurs du projet éducatif commun. Mis à jour en 2007, puis enrichi par une vaste réflexion en 2012, et de nouveau révisé en 2014 et 2021, ce texte a évolué pour refléter une adaptation progressive de l'identité de l'école chrétienne aux réalités contemporaines.

Chaque nouvelle version de la « *Mission de l'école chrétienne* » a réaffirmé les objectifs généraux de formation humaine tout en ajustant l'accent mis sur la dimension spirituelle. Par exemple, l'édition initiale soulignait explicitement que l'école « n'humanise en plénitude qu'en ouvrant à Dieu et au Christ », inscrivant sa mission éducative dans l'histoire du salut. Cette perspective évangélique donnait sens au service social rendu par l'école, considérant que « *travailler au bonheur de l'homme et au bien de la société, c'est travailler à l'avènement du Royaume de Dieu* ». En d'autres termes, servir la société et témoigner de l'Évangile allaient de pair (MC, 1995).

Dans les versions plus récentes, le langage a été ajusté pour communiquer le projet chrétien à *tous*. Le document de 2021, tout en restant fidèle à l'anthropologie chrétienne, adopte un ton plus inclusif. Il met en avant le développement intégral de la personne et des valeurs humanistes partagées : « *identifier les savoirs fondamentaux, développer des compétences multiples ; [...] 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* ». Sans toujours nommer explicitement Dieu, l'école catholique propose ainsi une ouverture au sens du transcendant (« plus grand que soi ») et réaffirme des valeurs de solidarité, de justice et de respect. Ce choix terminologique reflète la

volonté d'intégrer tous les membres de la communauté scolaire, croyants de diverses religions ou non-croyants, autour d'un projet éducatif commun imprégné d'esprit chrétien, mais accessible universellement.

En somme, de 1995 à 2021, l'identité de l'école catholique s'est reformulée graduellement. Elle est passée d'une affirmation confiante de sa mission évangélisatrice dans un contexte encore relativement homogène, à une formulation dialogale de cette mission au cœur d'une société pluraliste. Ces révisions successives témoignent d'une **réinterprétation continue** de l'idéal de l'école chrétienne, afin de rester fidèle à l'Évangile tout en évoluant avec la société.

Entre service public et projet confessionnel : une double identité

L'analyse de Legrand (2022) met en lumière la **double identité de l'école catholique**, qu'il qualifie en deux dimensions interdépendantes. D'une part, l'identité « **ad extra** », tournée vers l'extérieur, correspond à la mission de service sociétal de l'école catholique. Depuis longtemps, les écoles catholiques participent pleinement au système éducatif public, en assumant une part du service à la société (accueil de tous les élèves, mission d'instruction, formation citoyenne) et en bénéficiant en retour de financements publics importants. Elles sont insérées dans un paysage scolaire concurrentiel, aux côtés des écoles officielles de l'État, et doivent rendre compte de leurs résultats et de leur gestion aux pouvoirs publics et à la collectivité. Cette dimension « **ad extra** » implique donc une **fonction sociale** affirmée : l'école catholique se légitime par son apport au bien commun, son efficacité éducative et sa contribution aux objectifs généraux (réussite des élèves, égalité des chances, cohésion sociale, etc.), au même titre que toute autre école. D'autre part, l'identité « **ad intra** » renvoie à ce que l'école catholique conserve de spécifique en son sein, dans sa vie interne et sa culture propre. C'est l'identité confessionnelle de l'établissement, enracinée dans les valeurs évangéliques et la tradition éducative de l'Église. Legrand (2022) souligne que la question centrale pour l'école catholique est : « *Comment conjuguer la multiconvictionnalité des acteurs et la dimension confessante dans l'école catholique ?* ». Autrement dit, comment faire coexister la diversité des convictions individuelles de ses élèves et professeurs (y compris non catholiques) avec le caractère chrétien de son projet éducatif et de sa pédagogie ? L'équilibre est délicat : il s'agit de maintenir une atmosphère chrétienne vivante (par des références,

des symboles, un projet pastoral explicite) **sans exclure ni contraindre ceux qui n'adhèrent pas à la foi catholique**. L'identité « **ad intra** » est donc tout ce qui, dans la quotidienneté de l'école, exprime sa référence chrétienne : les projets pédagogiques inspirés par l'Évangile, la présence d'une pastorale scolaire, le style relationnel, la vision de la personne humaine héritée du christianisme, etc.

Cette double identité peut occasionner des tensions mais, aussi s'avérer féconde. Au niveau « **ad extra** », l'école catholique a dû prouver sa **pertinence sociale** au fil du temps, par exemple en insistant sur la qualité de son enseignement général, sur son rôle dans la formation de citoyens responsables et sur son ouverture à tous les milieux. Elle a ainsi montré qu'elle était non pas une école repliée sur un entre-soi confessionnel, mais bien un acteur du service public d'éducation, engagé dans la réussite de chaque jeune et le vivre-ensemble démocratique. Au niveau « **ad intra** », dans le même temps, elle s'efforce de renouveler la manière dont sa **spécificité chrétienne** est proposée et vécue au sein de la communauté scolaire. Plutôt que d'imposer une foi, il s'agit de témoigner d'une inspiration chrétienne qui profite à tous, en proposant un supplément d'âme, une vision des êtres humains et du monde éclairée par l'Évangile, et en offrant à ceux qui le souhaitent des chemins de croissance spirituelle. Legrand (2022) parle ainsi d'une identité catholique à recomposer, en cherchant une nouvelle manière de penser l'articulation entre l'universel (ouvert à tous) et le particulier (l'héritage chrétien) dans l'école d'aujourd'hui.

Quatre modèles internes d'expression de l'identité chrétienne

Concrètement, à l'intérieur des écoles catholiques, Legrand (2022) exprime une diversité de pratiques pour faire vivre cette identité chrétienne « **ad intra** ». La distinction de **quatre modèles** détermine cette identité, qui ne s'excluent pas mutuellement mais mettent l'accent sur des aspects différents du projet chrétien. Il s'agit de : créer une « atmosphère propre »⁵, faire régner des « valeurs »⁶, promouvoir « l'école catholique du dialogue »⁷ et soutenir « le modèle conjonctif où tout est

⁵ Elle a pour but « l'annonce du salut » et du « Royaume de Dieu » et se distingue par la création, au sein de la communauté scolaire, d'un climat d'évangélisation où liberté et charité se conjuguent, et où toutes les connaissances sont éclairées par la foi (Legrand, 2022).

⁶ La conférence de Bangkok en 1982 définit quatre valeurs fondamentales fleurissant dans les projets éducatifs : le respect de l'autre, la créativité, la solidarité responsable et l'intériorité (Legrand, 2020).

⁷ Défendu par Boeve, ce modèle s'appuie théologiquement sur l'incarnation de Jésus-Christ et sur le prologue de l'Évangile selon saint Jean, qui présente un Dieu devenu dialogue pour rencontrer l'autre. L'« école du dialogue » vise ainsi à former des

pastorale »⁸. En pratique, la plupart des écoles catholiques combinent ces approches à des degrés divers, plutôt qu'en suivre une seule. Par exemple, une école pourra soigner son climat évangélique (dimension atmosphère propre), tout en organisant des débats interreligieux ponctuels, en promouvant des valeurs citoyennes dans son règlement et en proposant une célébration à Noël. Néanmoins, ces quatre modèles idéaux aident à comprendre les différentes manières dont l'identité chrétienne peut se concrétiser en interne. Elles reflètent aussi des choix de positionnement face à la sécularisation : entre discrétion et affirmation, entre universalité morale et spécificité religieuse, entre ouverture dialogale et fidélité confessionnelle, chaque école catholique situe son curseur. Ces divers modes témoignent de la recherche en cours pour faire vivre l'esprit chrétien dans l'école du XXI^e siècle.

Le dialogue interreligieux : Lieven Boeve

A l'heure actuelle, une des voix majeures appelant à repenser l'identité de l'école catholique est celle de Lieven Boeve. Celui-ci invite à aller au-delà des approches traditionnelles en faisant de l'école catholique une véritable « **école du dialogue** », un lieu où convictions religieuses et philosophiques peuvent être librement exprimées, confrontées et mutuellement enrichies. Il ne s'agit pas de diluer l'identité chrétienne dans une neutralité, mais bien de l'assumer pleinement dans la rencontre avec l'autre. Le concept théologique de dialogue est ici central : selon la tradition chrétienne, comme l'exprime le texte « **Dei Verbum** »⁹, « c'est à travers le dialogue que Dieu se révèle à l'humanité ». Dès lors, les croyants sont appelés à entrer dans cette dynamique du dialogue, qui devient à la fois un acte de foi et une ouverture authentique à l'autre. Cette perspective justifie le fait de pouvoir mettre en place ce dialogue dans nos projets pastoraux, comme cela se fait déjà en Flandre.

À travers cette posture dialogale, Boeve (2019) rappelle que la foi chrétienne doit **se recontextualiser** : elle ne peut survivre sans s'ajuster aux réalités pluralistes et post-séculières, dans un mouvement permanent d'interprétation créative du message évangélique. Boeve (2019) critique par ailleurs une conception restrictive de la sécularisation qui voudrait cantonner les expressions religieuses strictement à la sphère

« identités réflexives », construites à travers l'échange (Legrand, 2022).

⁸ L'enseignement forme les jeunes sur les plans humain et culturel, tout en cultivant un climat évangélique où liberté, charité et foi imprègnent l'ensemble des savoirs (Legrand, 2020).

⁹ Dei Verbum qui signifie « La Parole de Dieu » est un texte promulgué par le concile Vatican II (Lindemans, 1966).

privée. Selon lui, écarter tout signe ou discours religieux de l'école au nom de la neutralité appauvrit le débat public. Cette position, qu'il continue de défendre, signifie que l'école doit être un lieu où parler de religion et de convictions de manière ouverte, sereine et constructive. Boeve (2019) rappelle que la véritable neutralité d'un État démocratique n'est pas de faire taire les convictions, mais de garantir leur expression pluraliste dans le respect de tous. Repenser la place des religions dans l'école implique donc de leur donner une voix légitime dans l'espace scolaire, au même titre que les visions non religieuses, afin d'apprendre aux jeunes à vivre ensemble avec leurs différences. Fort de cette conviction, Boeve (2019) promeut le concept d'une « **école du dialogue** » (**dialogoschool**). Sous son impulsion, l'enseignement catholique flamand a proposé de véritables innovations pour incarner ce modèle. Il s'agit d'ouvrir, dans les écoles catholiques, des espaces concrets et symboliques d'accueil pour d'autres traditions. L'objectif est double. En premier lieu, il s'agit de demeurer fidèle au cœur du message chrétien : hospitalité, accueil inconditionnel et rencontre authentique de l'autre. Ce faisant, l'école fait du dialogue le mode concret d'expression de sa foi, tout en relisant la tradition chrétienne à la lumière de ce dialogue. En second lieu, elle entend préparer tous les élèves à la réalité d'une société multiculturelle ; or, rien n'y prépare mieux que l'exemple quotidien d'une coexistence respectueuse des convictions de chacun. Ainsi, en s'appuyant sur le **dialogue, un outil essentiel de la recontextualisation** du message chrétien, l'école catholique conjugue, d'une part, la fidélité à son identité et, d'autre part, l'ouverture à la pluralité.

En somme, la vision de Boeve (2019) pour l'école catholique du XXI^e siècle est celle d'une école ouverte et convictionnelle à la fois. Ouverte, parce qu'elle accueille en son sein la diversité des religions et visions du monde, et qu'elle organise un véritable dialogue interreligieux et interconvictionnel. L'école catholique, selon Boeve, peut et doit redevenir un lieu privilégié du dialogue entre foi et culture, entre les religions, et entre croyances et non-croyances contribuant ainsi au bien commun d'une société inclusive.

Constats de mes pratiques professionnelles

Au fil de mes années de terrain, j'ai été régulièrement amenée, avec l'équipe pastorale de mon école catholique du diocèse de Tournai, à m'interroger sur la pertinence et la fonction concrète de la pastorale scolaire. Or, les mutations sociales, culturelles et

religieuses qui reconfigurent aujourd'hui l'enseignement catholique ont amplifié ces questions. Faut-il dès lors conserver un ancrage confessionnel affirmé ? Ou bien, se recentrer sur la seule promotion de valeurs humanistes ? À moins qu'il ne faille effacer toute référence chrétienne, ou s'ouvrir explicitement aux autres traditions et convictions ? Ainsi, la pastorale scolaire se trouve, selon moi, à un moment charnière. D'une part, elle doit trouver des moyens de s'adapter aux transformations sociétales ; d'autre part, force est de constater que nombre d'équipes éducatives connaissent mal son rôle et s'y investissent peu. Face à ce constat, mon travail de recherche pourrait devenir un outil intéressant à exploiter sur le terrain, car il s'articulerait autour de deux enjeux. Le premier objectif vise à **offrir à une équipe pastorale une meilleure compréhension des missions de la pastorale scolaire**, ainsi que des modalités concrètes de leur mise en œuvre. Cette analyse s'effectuerait à la lumière des documents de référence que sont « *Mission de l'école chrétienne* » (version 2021) et le flyer de la Commission interdiocésaine de pastorale scolaire (CIPS) intitulé « *La pastorale scolaire : entre enracinement et ouverture* ». Par ailleurs, cette analyse permet également de vérifier dans quelle mesure la recontextualisation qui se dégage des textes officiels correspond véritablement à la dynamique dialogale que Boeve (2013) défend. Le deuxième objectif vise à analyser comment, au regard du dispositif expérimental mis en place, inspiré notamment des expériences menées en Flandre, la pastorale peut devenir un **espace privilégié de recontextualisation de la foi chrétienne**, tout en favorisant le dialogue interreligieux et interconvictionnel.

De là, découle ma question de recherche : « *Comment la pastorale scolaire dans une école du diocèse de Tournai pourrait-elle devenir, à l'heure actuelle, un espace de recontextualisation de la foi chrétienne en s'appuyant sur un dispositif inspiré de la KU Leuven basé sur le dialogue interreligieux et interconvictionnel ?* »

Bien que Legrand (2020) ait déjà abordé ce thème dans sa thèse, **l'angle spécifique de la recontextualisation constitue une approche novatrice** en sciences de l'éducation : à ce jour, aucune recherche n'a mis en avant une démarche de ce type au sein même d'une équipe éducative chargée de la pastorale scolaire. Cela permettrait d'apporter des innovations à la fois pour une pratique sur le terrain et pour la littérature scientifique.

Structure de mon mémoire

Pour répondre à notre problématique, ce mémoire est organisé en deux grands volets. Le premier volet traite du cadre théorique constitué de quatre chapitres. Le premier retrace l'évolution de l'identité chrétienne de l'école catholique, le second permet de comprendre la pastorale scolaire en Belgique francophone en suivant un fil chronologique qui met en lumière son origine, ses évolutions et les enjeux contemporains qui orientent désormais son action, les chapitres trois et quatre précisent comment la pastorale entend désormais se poser comme espace de recontextualisation où elle adapte l'annonce chrétienne aux questions contemporaines (quête de sens, justice sociale, écologie, etc.), nourrit la recherche intérieure de chaque élève et stimule le dialogue interconvictionnel et interreligieux.

Le second volet traite du cadre empirique et s'ouvre par un premier chapitre consacré à la méthodologie de la recherche. Celle-ci s'appuie sur un dispositif pédagogique inspiré du modèle développé par la KU Leuven, lequel porte sur le dialogue dans un cadre pluraliste et s'inscrit dans une dynamique de recontextualisation de la foi chrétienne. Le deuxième chapitre met en exergue les résultats de notre étude. Le troisième se consacre à la discussion de ces résultats au regard de la littérature existante, tout en mettant en avant les limites de notre dispositif de recherche ainsi que les perspectives.

Cadre théorique

Ce cadre théorique a pour objectif de définir, clarifier et articuler les concepts clés qui fondent ma recherche : (chapitre 1) l'identité chrétienne de l'école catholique ; (chapitre 2) la mission de la pastorale scolaire, (chapitre 3) la notion de recontextualisation, et enfin, (chapitre 4) le dialogue interconvictionnel et interreligieux.

Chapitre 1 - Identité de l'école chrétienne en Belgique francophone et son évolution

Pour introduire ce premier chapitre et mieux comprendre l'évolution de l'identité de l'école chrétienne, je retrace tout d'abord son histoire du pacte scolaire à la publication de la version 2021 du document de référence « *Mission de l'école chrétienne* ».

J'examine ensuite plus en profondeur cette nouvelle version, en la confrontant aux précédentes. Ainsi, il est possible de saisir les évolutions et les continuités dans la manière dont cette identité est pensée et exprimée. De plus, ce regard permet de souligner le lien étroit avec le rôle attribué à la pastorale scolaire.

1.1. Le pacte scolaire

L'histoire de l'enseignement en Belgique est jalonnée de conflits idéologiques et de tensions entre partis politiques et mouvements sociaux. Or, le pacte scolaire ratifié en 1959 constitue un tournant en assurant un équilibre entre les intérêts catholiques, laïcs, flamands et francophones, tout en jetant les bases d'un système éducatif plus équitable et stable (Legrand, 2020). Dès lors, les écoles catholiques vont édifier sereinement leur réseau dans tous les niveaux et toutes les filières. A l'époque, il s'agissait de se démarquer face au réseau officiel concurrent (Legrand, 2016).

1.2. Création de la Conférence épiscopale de Belgique (CEB)

Malgré la rédaction du pacte scolaire, les divergences ne disparaissent pas pour autant. Aussi, en 1961, les évêques instaurent la Conférence épiscopale de Belgique¹⁰ (CEB) afin d'harmoniser les initiatives sociales, pastorales et doctrinales, en veillant

¹⁰ Une assemblée composée des évêques catholiques de Belgique.

tout spécialement à la transmission des valeurs chrétiennes et à l'enseignement religieux.

1.3. « Lettre collective » des évêques de Belgique de 1964

Dans le même élan, au début des années 1960, Derroitte (2014) montre que cette période marque un tournant dans la conception éducative de l'Eglise à partir d'un des textes de Vatican II¹¹ « *Gravissimum educationis* »¹². Ce texte présente le droit et devoir incontestable de l'Eglise de créer des institutions d'enseignement pleinement « catholiques » pour les enfants baptisés qui bénéficient, dès lors, d'une formation transmise par de nombreux religieux. Malgré cela, la fin des années soixante est encore marquée par de nombreux bouleversements politiques. Pour y répondre, les évêques de Belgique, dans leur « Lettre collective » de 1964, réaffirment l'importance de l'école confessionnelle comme un acteur central dans une société désormais traversée par la pluralité des opinions, des croyances et des cultures. Ils promettent d'y éduquer les jeunes catholiques selon une pédagogie fondée sur la transmission, l'excellence et la quête de perfection (Legrand, 2016). Ces idées se retrouvent encore une fois au cœur de la déclaration sur l'éducation chrétienne « *Gravissimum educationis* » (GE) avec au premier point, le droit des chrétiens à bénéficier d'une éducation en adéquation avec leur foi. Par ailleurs, le huitième point consacre le droit de l'Eglise à créer des communautés scolaires animées d'un esprit évangélique, favorisant ainsi le développement intégral de la personnalité des élèves. L'école catholique constitue ainsi un relais essentiel, favorisant le dialogue entre l'Eglise et la société (Lindermans, 1966).

1.4. Création du SeGEC et du texte « Spécificité de l'école catholique »

En 1964, malgré les mises au point doctrinales de la CEB, l'école catholique continue à faire l'objet de critiques. C'est pourquoi, en 1972, le Conseil Général de l'Enseignement Catholique (CGEC) est créé, aujourd'hui connu sous le nom de Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC). Il coordonne les représentants des autorités organisatrices des écoles catholiques de la Fédération

¹¹ Le Concile Vatican II, présidé par le pape Jean XXIII puis par Paul VI a débuté le 11 octobre 1962 pour se terminer le 8 décembre 1965. Il a engagé une réflexion profonde sur la place de l'Eglise et son message dans la société contemporaine (Lindermans, 1966).

¹² Signée par le Pape Paul VI le 28 octobre 1965, le texte traite de la valeur fondamentale de l'éducation, en particulier l'éducation chrétienne et précise le rôle essentiel de l'Eglise dans ce domaine.

Wallonie-Bruxelles, ainsi que des parents et du personnel éducatif (Legrand, 2020). Trois ans plus tard, cela conduit, en Belgique, à la parution d'un texte intitulé « *Spécificité de l'enseignement catholique* » qui sera la référence pendant vingt ans. D'une part, il répond au souhait du CEB de préserver l'identité de l'école catholique après l'appel du concile Vatican II. D'autre part, ce texte redéfinit le projet des écoles catholiques en Belgique, à la lumière d'une société pluraliste, en promouvant une collaboration étroite entre tous les acteurs de la communauté scolaire (Derroitte, 2014). Concrètement, ce texte transforme la mission de l'école catholique, faisant évoluer sa vision d'un enseignement plutôt élitiste à une approche plus attentive aux plus faibles et aux plus démunis de la société (Legrand, 2016). Ce document comprend, en outre, des changements dans certaines réflexions théologiques. Selon Derroitte (2014), l'école est décrite à la fois comme une « communauté éducative » et une « communauté de foi » ce qui encourage l'interdisciplinarité et le travail en équipe (Derroitte, 2014). De plus, il introduit la notion de « pluralisme de convictions », de plus en plus présente parmi les élèves et les enseignants, et ouvre la porte à des activités à dimension confessionnelle et pastorale. Par conséquent, Legrand (2016) souligne l'évolution des méthodes pédagogiques avec l'abandon du modèle traditionnel de transmission de la foi pour privilégier la **rencontre** et le **dialogue**, afin d'accompagner chaque jeune dans sa quête de sens. Les valeurs chrétiennes restent le fondement mais elles se formulent désormais dans un climat d'échange et d'écoute mutuelle.

1.5. Evolution du document de référence « Mission de l'école chrétienne »

À la suite de l'analyse du rôle joué par « *Spécificité de l'enseignement catholique* » en 1975, il est pertinent de porter désormais mon attention sur son prolongement direct : le document « *Mission de l'école chrétienne* ». Dans un contexte marqué par l'évolution rapide de la société belge, vingt ans après le concile Vatican II, il devient essentiel de comprendre comment l'enseignement catholique a actualisé sa référence fondamentale pour répondre aux nouveaux défis culturels, sociaux et pastoraux.

C'est pourquoi, dans un premier temps, j'analyse conjointement les trois premières versions du document « *Mission de l'école chrétienne* » (1995, 2007, 2014), qui poursuivent des objectifs similaires et s'inscrivent dans une même ligne de conduite, traduisant une continuité dans l'orientation du projet éducatif chrétien. Dans un second

temps, j'examine plus spécifiquement la dernière version de 2021, en raison des évolutions qu'elle introduit et du contexte particulier dans lequel elle s'inscrit.

1.5.1. Les trois premières versions de « Mission de l'école chrétienne »

Dans l'introduction de la première version de 1995, intitulée « Parole d'envoi », Mgr Albert Houssiau¹³ exprime le souhait que les établissements chrétiens portent un regard renouvelé sur leur identité, leur raison d'être et leurs choix au sein d'une société en pleine mutation culturelle. Pour mieux traduire cette ouverture, il privilégie l'appellation « école chrétienne » plutôt que « école catholique », terme employé dans le document « *Spécificité de l'enseignement catholique* » de 1975 (Legrand, 2020).

C'est dans cette dynamique d'évolution que s'inscrit mon analyse, fondée sur le compte rendu rédigé par André Fossion¹⁴ lors de la conférence du SeGEC du 20 octobre 2012. Il y identifie trois missions fondamentales de l'école chrétienne, issues des versions de 1995 et 2007, et reprises dans l'édition 2014 de « *Mission de l'école chrétienne* ». J'examine d'abord ces missions à partir d'extraits des trois versions, en soulignant certaines nuances ; j'en présente ensuite l'interprétation proposée par Fossion, avant de la confronter à mes propres observations. Cette démarche vise à mettre en lumière la manière dont l'identité de l'école chrétienne se redéfinit dans un contexte de pluralité culturelle, ainsi que le rôle que joue la pastorale scolaire dans son projet éducatif.

La première mission : « Ce que l'homme humanise, Dieu le divinise »

Au cœur de la première version de « *Mission de l'école chrétienne* » (1995), l'accent est mis sur « *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 est présentée comme le fondement même de l'humanisme chrétien. Dans cette perspective, la confrontation entre foi et cultures n'est pas perçue comme un affrontement, mais comme un lieu d'enrichissement mutuel, où « *les cultures s'interpellent et s'enrichissent mutuellement* » (MC, 1995). Dans le prolongement de cette idée, selon Fossion (2012), cette approche traduit clairement la volonté de l'école catholique de rendre l'être humain pleinement vivant, en intégrant les dimensions du « *penser et agir* » avec celle

¹³ Alors Evêque de Liège et président du CGEC.

¹⁴ Prêtre jésuite et docteur en théologie belge.

du « croire » en les faisant progresser ensemble. L'élève est ainsi amené à mobiliser ses savoirs et compétences pour construire un jugement autonome et critique, tout en restant libre de tout prosélytisme. Parallèlement, il s'ouvre aux valeurs portées par les béatitudes **évangéliques**¹⁵ qui orientent ses choix et son engagement. Dans cette même logique, les trois premières versions du document (MC, 1995, 2007, 2014, p.9) insistent sur l'idée que « *être chrétien, c'est une certaine manière d'être homme* », et que « *le mode de relations entre humains que Jésus indique et met en œuvre continue d'être une source d'inspiration aujourd'hui* ». Dans le prolongement de cette perspective, la deuxième version (2007) et la troisième version (2014) reprennent une citation fondatrice de Saint Irénée¹⁶, évêque de Lyon : « *La gloire de Dieu, c'est l'homme vivant* » (MC, 2007, p.7). Ainsi, cette affirmation théologique traduit selon Fossion (2012) la volonté de l'école catholique de favoriser l'épanouissement individuel et collectif, en s'inscrivant pleinement dans la continuité de l'humanisme chrétien. De plus, l'édition de 2014 vient approfondir cette vision en proposant une définition plus structurée de l'humanisme chrétien qui repose sur deux piliers : « *chaque personne est éminemment digne : tout être humain est créé « à l'image de Dieu », ce qui lui confère une liberté et une capacité relationnelle le rendant à la fois unique et solidaire d'autrui. Le second met l'accent sur le fait que chaque être humain est plus grand que lui-même s'il reste toujours marqué par ses déterminations (histoire personnelle, genre, pulsions...), l'être humain est capable de surmonter sa propre violence, de faire passer le bien d'autrui avant le sien, d'être miséricordieux par-delà la justice* » (MC, 2014, P.7).

La deuxième mission : « Au service de l'homme, l'école chrétienne éduque en enseignant »

Dans cette continuité, les trois premières versions du document s'accordent pour reconnaître que cette mission s'inscrit dans les objectifs généraux du système éducatif, tout en les élargissant. Il s'agit de « *développer la personnalité tout entière de l'élève* » (MC, p.11), de « *former le citoyen de sa région, de son pays, de l'Europe, dans une société démocratique, fondée sur le respect des droits de l'homme* » (MC, p.12), et de « *permettre l'insertion dans une vie économique et professionnelle au service de la personne et de la société* » (MC, p.12). L'école chrétienne se met ainsi au service de

¹⁵ « Heureux vous tous et toutes qui êtes pauvres de cœur, doux, miséricordieux, assoiffés de justice, artisans de paix, le Royaume de Dieu est à vous ». Mt 5, 1-10.

¹⁶ Evêque de Lyon, Saint Irénée (130-200).

l'homme dans toutes ses dimensions, en articulant savoir, engagement citoyen, et finalité sociale.

La troisième mission : « A la lumière de l'Évangile, l'école chrétienne évangélise en éduquant. »

Enfin, la troisième mission affirme que l'école chrétienne ne sépare pas l'acte d'éduquer de sa dimension évangélique. À travers l'éducation, elle participe à la mission de l'Église dans le monde. Ainsi, les trois premières versions rappellent que *« 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 du 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 »* (MC, 1995, 2007, p.17 ; MC, 2014, p.16).

Dans ce cadre, l'acte éducatif prend une dimension spirituelle : *« 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 »* (MC, 1995, 2007, p.17 ; MC, 2014, p.16). Il s'agit donc d'une évangélisation respectueuse, qui s'exprime à travers des gestes concrets et de bienveillance. Selon Fossion (2012), elle passe aussi par des méthodes pédagogiques permettant aux élèves de comprendre la foi chrétienne. Par ailleurs, cette troisième mission trouve une expression concrète dans les différents temps et lieux que l'école chrétienne s'engage à offrir. Ainsi, toutes les versions l'affirment avec *« des temps de ressourcement, de prière véritable, d'expérience spirituelle, de célébration et de partage, où peut s'apprendre avec des paroles et des gestes le sens de la foi »* (MC, p.22). En ce sens, le rôle de l'équipe pastorale joue un rôle charnière *« 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 »* (MC, p.24). De cette façon, l'identité chrétienne de l'école ne peut donc reposer uniquement sur des intentions, elle doit être soutenue et portée collectivement. En outre, l'ouverture aux convictions de chacun est explicitement affirmée : *« Les membres du personnel... poursuivent une action cohérente. 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 »* (MC p.24).

Cependant, les deux versions suivantes (2007 et 2014) viennent nuancer et enrichir cette mission, en l'ancrant davantage dans une lecture contemporaine de l'Évangile. Elles précisent que « *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...* » (MC, 2007, 2014, p.17). Cette reformulation du « *Royaume* » insiste sur une dimension sociale et humaine, à construire ici et maintenant. De plus, ces versions réaffirment que l'école chrétienne « *promeut dans sa démarche éducative des valeurs évangéliques qui sont aussi le bien commun de l'humanité avec le respect, pardon, don de soi et solidarité... Et elle se veut particulièrement attentive aux plus démunis* » (MC, 2007, 2014, p.18). Il s'agit d'une évangélisation en actes, fondée sur une éthique du service et de la justice sociale. Par ailleurs, la formation du jugement est également au cœur du projet éducatif. L'école catholique, selon ces deux versions, « *s'attache à la formation du jugement critique par une conscience libre et éclairée, à la faculté de discerner le vrai, le bon, le beau ; elle éduque ainsi aux valeurs qui sont à la fois humaines et chrétiennes* » (MC, 2007, 2014, p.18). Avec la volonté de conjuguer rigueur intellectuelle, ouverture spirituelle et formation éthique. En outre, le terme même d'« évangéliser » est alors élargi et précisé : « *ce peut être de faire entendre l'Évangile comme une parole de vie pour aujourd'hui par l'enseignement de la religion et la proposition de la foi à ceux qui veulent la recevoir librement. Ce peut faire œuvre de bonne nouvelle comme le fait celui qui œuvre d'émancipation de l'homme en le faisant grandir en humanité pour le travail d'éducation* » (MC, 2007, 2014, p.19). Cette définition met en valeur une évangélisation non imposée, mais proposée dans le respect de la liberté de chacun, et qui se réalise aussi à travers le travail éducatif lui-même. Enfin, la version de 2014 introduit une ouverture explicite au dialogue interconvictionnel : « *Rejetant tout fondamentalisme, tendant à l'uniformisation, l'école catholique est invitée à parcourir les sentiers de la rencontre en s'éduquant et en éduquant au dialogue* » (MC, 2014, p.23). Cette insistance sur le dialogue comme démarche éducative traduit une volonté d'inscrire le projet chrétien dans un monde pluraliste, en favorisant la rencontre et la compréhension mutuelle.

Je conclus en mettant en lumière les trois missions indissociables de l'école chrétienne, tout en soulignant le rôle transversal de la pastorale scolaire. **La première mission,**

« *éduquer en enseignant au service de l'homme* », repose sur la conviction que l'éducation et l'éveil à la foi relèvent d'une même dynamique. Depuis 1995, l'« *humanisme chrétien* » affirme que l'élève apprend à penser et agir à la lumière des Béatitudes (écoute, justice, paix...). L'école cherche à faire grandir chaque élève comme une personne unique, créée à l'image de Dieu, selon la parole de saint Irénée : « *La gloire de Dieu, c'est l'homme vivant* ». **La deuxième mission** consiste à former des personnes libres et responsables, selon les objectifs communs de tout système éducatif, en intégrant toutes les dimensions de la personne (intellectuelle, sociale, spirituelle...). L'école veut ainsi former des citoyens capables de vivre en démocratie, dotés d'un esprit critique et aptes à contribuer à la société. **La troisième mission** est l'annonce de la foi à travers le projet éducatif. Chaque relation pédagogique s'inspire du Christ, modèle de service et d'amour. Cela se traduit par des temps de ressourcement (prière, célébration...) portés par l'équipe pastorale, soutenue par la direction. Même sans adhésion totale à la foi chrétienne, chacun veille à un climat fraternel. L'Évangile y est proposé librement, par l'enseignement mais aussi par les gestes : respect, solidarité, pardon... Par ailleurs, l'école rejette toute forme de fondamentalisme et choisit le dialogue. Elle éduque à la rencontre interculturelle et interreligieuse, en conjuguant foi et raison, exigence académique et formation humaine. Enfin, comme le souligne Fossion (2012), la pastorale irrigue les trois missions : elle « figure » l'Évangile dans l'école (pastorale de figuration), en révèle le sens (pastorale du dévoilement) et accompagne l'élève dans l'appropriation intérieure de la foi (pastorale de transfiguration).

1.5.2. Dernière version de « Mission de l'école chrétienne » en 2021

Le souhait du SeGEC, avec la réécriture de son document de référence « Mission de l'école chrétienne » est de dépasser la simple mise à jour du texte « *Spécificité de l'enseignement catholique* » (1975) et des trois versions de « *Mission de l'école chrétienne* » et de présenter une véritable rupture pour répondre aux mutations culturelles, écologiques, politiques et sociales actuelles. Comme le rappelle le préambule, il s'agissait de « *se réapproprier les intuitions fondatrices du projet éducatif, les confronter aux défis de son époque et les réinterpréter dans un contexte de mutations culturelles, écologiques, politiques et sociales* » (MC, 2021, p.3). Et dès lors de s'éloigner du double rôle que l'école catholique s'était donné, à la fois social

et évangélique. Cette fracture est inscrite dès l'introduction de la version de 2021 du document « Mission de l'école chrétienne » car elle « *place la personne de l'élève au cœur de son projet éducatif et l'ouvre sans réserve sur la totalité de l'expérience humaine* » (MC, 2021, p.4).

Par ailleurs, ces enjeux avaient déjà été débattus lors du colloque du Comité européen pour l'Enseignement catholique (CEEC)¹⁷ les 14 et 15 mars 2019. Les intervenants y avaient exprimé le désir d'élaborer une expression de la foi respectueuse d'un monde pluriel et de la liberté individuelle. Dans la continuité, un groupe réunissant services diocésains, directions d'établissement, fédérations d'enseignement et enseignants-experts, sous la coordination du professeur Jean de Munck¹⁸, ont rédigé en 2021 une nouvelle version de « *Mission de l'école chrétienne* ».

Dans le prolongement de cette démarche, Etienne Michel¹⁹ a expliqué, lors de l'université d'été du SeGEC à Louvain-la-Neuve en août 2022, dans une intervention reprise dans un article qu'il signe dans le numéro de septembre 2022 du magazine « *Entrées libres* », que la rédaction du document « *Mission de l'école chrétienne* » a nécessité un positionnement clair parmi plusieurs scénarios possibles pour penser l'avenir du projet. Il précise que ce processus de réflexion, mené par l'équipe en charge de la rédaction, s'est appuyé notamment sur quatre orientations théorisées par Lieven Boeve²⁰ invitant l'école catholique à redéfinir son identité dans un contexte marqué par la sécularisation. Je vais à présent présenter ces quatre orientations, ainsi que les réactions qu'elles ont suscitées parmi les membres du SeGEC, avant d'exposer le choix final qui a été retenu. Tout d'abord, la première option, celle du silence, consiste à accepter les mutations sociétales sans proposer de parole chrétienne spécifique. Cependant, le SeGEC l'écarte, car elle ferait perdre à l'école sa voix propre. Ensuite, la deuxième, celle du repli identitaire, réserve l'enseignement aux seuls élèves catholiques, mais cette fermeture contredit la mission d'accueil et de dialogue de l'école chrétienne. Par ailleurs, la troisième réduit la foi à des « *valeurs universelles* »,

¹⁷ Selon le compte-rendu de Legrand (2020), des intervenants de divers pays (Albanie, Suède, Allemagne, Pays-Bas, Belgique, France, Autriche, Royaume-Uni et Bosnie-Herzégovine) y ont partagé leurs expériences et pratiques pour faire face à la diversité culturelle et religieuse dans les écoles catholiques.

¹⁸ Est sociologue et professeur à l'université de Louvain-la-Neuve.

¹⁹ Directeur général du SeGEC jusqu'en novembre 2024, c'est Alexandre LODEZ qui lui a succédé.

²⁰ 1. La sécularisation institutionnelle, les écoles catholiques se transforment en institutions pluralistes d'enseignement où la foi chrétienne trouve sa place à côté d'autres conceptions philosophiques ; 2. La reconversionnalisation institutionnelle : l'enseignement catholique tend à transmettre explicitement son identité catholique et organise à cet effet un enseignement par les catholiques et pour les catholiques ; 3. Le projet éducatif catholique moderne : l'éducation aux valeurs dans une perspective chrétienne, une école pour tous ceux qui partagent les valeurs chrétiennes ; 4. L'école catholique en tant que service à la formation de l'identité dans un contexte pluriel, pour de chrétiens, partant d'une reconnaissance de la pluralité philosophique et religieuse interne et externe et en dialogue avec une foi chrétienne spécifiquement profilée.

mais en gommant sa profondeur théologique, elle appauvrit la tradition et la réflexion des jeunes. Enfin, la quatrième, la recontextualisation, assume les racines chrétiennes tout en dialoguant avec d'autres convictions dans une société plurielle. C'est cette voie d'équilibre qu'a retenue le SeGEC, la recontextualisation s'étant imposée, ainsi que l'explique clairement Étienne Michel dans « *Entrées libres* » en août 2022, comme la stratégie la plus fidèle à l'identité chrétienne tout en étant la plus ouverte au monde contemporain, devenant ainsi le fil conducteur des missions portées par la nouvelle version du document de référence. Dans le prolongement de cette analyse, une question centrale émerge : la recontextualisation telle que la conçoit Lieven Boeve est-elle véritablement identique à celle mise en œuvre par les auteurs de la nouvelle version de « *Mission de l'école chrétienne* », ou ne s'agit-il que d'une convergence partielle de perspectives ? C'est précisément cette interrogation qui fait l'objet du chapitre trois de ce cadre théorique, où une analyse comparative permet de mettre en lumière similitudes et écarts entre ces deux approches. Cependant, après avoir exposé les trois axes essentiels de ce document de référence, je reviens, dans une conclusion de leur analyse, sur le concept de recontextualisation afin de préciser la manière dont « *Mission de l'école chrétienne* » l'envisage et l'applique.

Ainsi, **les trois axes essentiels** retenus par l'équipe ayant rédigé cette nouvelle version de « *Mission de l'école chrétienne* » s'articulent autour des objectifs centraux tels que d'« *identifier les savoirs fondamentaux* », de « *développer des compétences variées* » mais aussi de « *former des individus capables de juger, ressentir, agir avec les autres sans les instrumentaliser* », et de « *s'ouvrir à plus grand que soi* », dans une perspective d'engagement personnel et de « *prise en charge de la maison commune* » (MC, 2021, p.3). Dans cette optique, mon analyse est inspirée des interventions de Myriam Gesché²¹, telles que retranscrites par Jean-François Lauwens²² dans le numéro de septembre 2022 du magazine « *Entrées libres* », à l'occasion de l'université d'été à Louvain-La-Neuve en août 2022.

Une éducation pour la personne

Le premier axe place la « *personne, en tant qu'être en relation* », au cœur du projet pédagogique. Il rappelle que « *les capacités de chaque personne se constituent dans*

²¹ A quitté son poste de déléguée épiscopale pour l'enseignement pour le diocèse de Tournai en 2024, a été également responsable du secteur Religion pour la Fédération du secondaire, vice-présidente du CoDiEC Hainaut-Diocèse de Tournai, et membre de l'Instance de évêques pour le cours de religion catholique et présidente de la Commission interdiocésaine pour les relations avec l'islam (CIRI).

²² Ancien journaliste à la RTBF, il est aujourd'hui chargé en communication pour « *Entraide et fraternité* ».

des rapports avec les autres » (p. 6) et invite à respecter le rythme, les capacités, ainsi que les besoins spécifiques et les handicaps des élèves (p. 7). Pour favoriser leur « *épanouissement intégral* », cinq dimensions essentielles et interdépendantes sont mises en avant. Tout d'abord, le développement cognitif et pratique, avec la transmission de savoirs fondamentaux (langue, mathématiques, sciences, culture générale) et de savoir-faire. Ensuite, l'éducation à l'éthique individuelle et collective, qui repose sur la coopération, la maîtrise de soi et le lien entre valeurs et situations concrètes. En troisième lieu, l'éveil de la sensibilité esthétique, via un environnement stimulant, propice à la créativité (arts, musique, théâtre...). Vient ensuite l'accompagnement corporel, perçu comme un facteur de dignité et de liberté, qui vise l'épanouissement physique et affectif. Enfin, **la cinquième dimension concerne l'exploration spirituelle et la foi chrétienne**, à travers des questionnements sur le sens de la vie, de l'amour ou de Dieu. La foi chrétienne y est présentée comme une voie privilégiée, **en dialogue** avec d'autres formes de spiritualité (p. 9).

Dans le prolongement de cette cinquième dimension, qui met en avant l'ouverture spirituelle et le dialogue, je souhaite approfondir une réflexion à partir des propos de Myriam Gesché sur le dialogue interconvictionnel et interreligieux. Ce concept, analysé au chapitre quatre de mon cadre théorique est essentiel pour mieux comprendre ma question de recherche. Gesché affirme que « *le christianisme invite au dialogue, à jeter des ponts plutôt qu'à construire des frontières* ». Selon elle, le dialogue permet de conjuguer l'écoute de l'autre avec la construction de sa propre vérité, contribuant ainsi à « *construire une identité personnelle en mouvement* ». Elle souligne que cette dynamique repose sur une posture intérieure, sur notre manière de penser et d'envisager la vérité. Enfin, elle précise que le dialogue interconvictionnel constitue un « *échange profond et réciproque* ». Etant donné que Myriam Gesché est une référence dans l'écriture de « *Mission de l'école chrétienne* », cela m'amène à m'interroger sur la manière dont ce concept est mobilisé dans les fondements même de ce texte. C'est pourquoi j'ai choisi, dans le chapitre quatre de mon cadre théorique, de confronter la conception du dialogue développée dans « *Mission de l'école chrétienne* » à celle proposée par Lieven Boeve. Cette mise en regard permet de voir si les deux approches s'inscrivent dans une même logique ou si elles traduisent des compréhensions différentes du dialogue interconvictionnel et interreligieux.

Après le premier axe de cette nouvelle version, abordons le second.

La culture est une ressource pour cette liberté

Le deuxième axe s'attache à l'ouverture à la culture. L'école chrétienne met à disposition de chacun des outils et des connaissances pour décrypter le monde qui l'entoure et y trouver sa place. Elle s'appuie pour cela sur cinq orientations, étroitement liées et complémentaires, qui sont toutes indispensables pour favoriser l'épanouissement global de chaque élève au cœur du « bien commun ».²³

La première orientation vise à développer l'esprit critique et la créativité. Par des méthodes d'analyse et des activités inventives, les élèves apprennent à acquérir des savoirs, questionner le monde et proposer des réponses aux enjeux contemporains. Dans le prolongement de cette formation intellectuelle, **la deuxième orientation** porte sur la formation morale et relationnelle. L'école propose des repères pour guider la vie quotidienne en société, notamment à travers la règle d'or : « *Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse* ». Elle s'inspire aussi de la Charte des droits humains, qui valorise la justice, la responsabilité et l'attention à l'autre. Les Évangiles peuvent également nourrir cette démarche par des valeurs comme l'amour, le pardon, le don de soi et la solidarité envers les plus vulnérables. En compléments à ces dimensions éthiques, **la troisième orientation** vise l'éveil à l'art et à la culture. En exposant les élèves à des œuvres du patrimoine mondial et en les initiant à différents moyens d'expression, arts plastiques, musique, danse, théâtre, l'école encourage leur sensibilité artistique et leur créativité personnelle. Par ailleurs, **la quatrième orientation** concerne la santé et le bien-être global des élèves. L'école veille à leur épanouissement physique par des activités sportives diversifiées et collabore avec les CPMS pour répondre aux besoins en matière d'hygiène, de santé et d'accompagnement psycho-social. Enfin, **la cinquième orientation** intègre la **dimension religieuse et spirituelle**. En s'appuyant « *sur la tradition chrétienne tout en restant ouverte aux autres courants de pensée* » (MC, 2021, p. 13), le cours de

²³ Mon analyse s'appuie sur les interventions de Myriam Gesché (université d'été, août 2022) et sur l'article de Guy Selderslagh dans *Lumen Vitae* (2015) sur « La dimension sociale de l'enseignement catholique en Europe ». Pour Myriam Gesché, le « bien commun » est central dans la doctrine sociale de l'Église et traverse *Laudato si'* du pape François (2015), inspirée du « *Cantique des créatures* » de saint François d'Assise. Première encyclique consacrée à l'écologie intégrale, elle invite « tous les habitants de la Maison commune » à une conversion personnelle, communautaire et politique. Ce concept figure aussi dans « *Mission de l'école chrétienne* » (2021) : contribuer « à la formation de l'identité des élèves » et à « la construction d'une société démocratique orientée vers la justice et le bien commun » (p. 4), développer « liberté, égalité et autonomie collective » (p. 19), et rappeler que « la culture pave le chemin de la vie collective [...] et la construction permanente du bien commun » (p. 10). Myriam Gesché définit le « bien commun » comme « l'ensemble des ressources [...] dont la répartition équitable et l'usage partagé assurent la cohésion, le bien-être et la pérennité d'une communauté ». Contrairement à « l'intérêt général », il appartient au registre éthique, fondé sur l'idée que « nous sommes avant tout des êtres sociaux » et que la société « précède et fonde l'identité de chaque individu », impliquant une « responsabilité partagée ». Guy Selderslagh (2015) le décrit comme « l'ensemble des conditions sociales » permettant à tous d'atteindre leur perfection, incluant « alimentation, logement, travail, éducation, accès à la culture, transports, santé, libre circulation de l'information et protection de la liberté religieuse », et insiste sur « l'option préférentielle pour les pauvres » (p. 272).

religion aborde les grandes questions existentielles et transmet une connaissance approfondie de la tradition judéo-chrétienne, considérée à la fois comme patrimoine culturel et ressource pour réfléchir aux enjeux humains. Ce cours invite les élèves à relier les apports du passé aux défis d'aujourd'hui, à forger leurs propres convictions dans un esprit d'ouverture et de dialogue, et à respecter les diverses traditions religieuses, culturelles et philosophiques. La culture et la religion ne peuvent être dissociées sans confusion : le cours de religion contribue à libérer les élèves de l'ignorance et des dogmatismes, les aidant à penser par eux-mêmes et à prendre du recul. Par ailleurs, en dehors du cadre scolaire, l'école chrétienne, avec le soutien **des équipes de pastorale scolaire**, propose des activités et des célébrations, ainsi que 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 obligation d'adhésion* » (MC, 2021, p. 13).

Un rôle dans l'Etat démocratique

Parallèlement à cette dimension spirituelle, l'école chrétienne joue également un rôle actif dans l'État démocratique alliant l'éducation « *de la personne* » aux finalités de la société démocratique, fondée sur des principes garantis par la Constitution belge et le droit international²⁴ : l'égalité de tous, la citoyenneté, la participation sociale et économique, ainsi que le respect de la nature. Elle cherche à offrir une égalité des chances en tenant compte des besoins de chacun, en particulier des plus « *vulnérables* ». Dans cette optique, l'école vise à former des citoyens réflexifs et responsables, capables d'exercer pleinement leurs droits. Deux axes complémentaires sont mobilisés : d'une part, l'enseignement des institutions démocratiques et des méthodes argumentatives pour apprendre à construire et exprimer ses idées ; d'autre part, une sensibilisation à la responsabilité environnementale à travers des thèmes comme « la justice climatique », la biodiversité ou l'usage raisonné des ressources. Cela permet de lier engagement citoyen et respect de l'environnement. Dans le même esprit, l'école prépare à l'insertion dans le monde du travail par l'acquisition de compétences, que ce soit via les savoirs fondamentaux ou la formation technique. Elle valorise des qualités telles que l'esprit d'équipe plutôt que la compétition.

²⁴ Il s'agit notamment de la Déclaration universelle des droits de l'être humain (1948), de la Convention de sauvegarde des droits de l'être humain et des libertés fondamentales (1950) et la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000).

En conclusion, je comprends que « *Mission de l'école chrétienne* » propose un projet éducatif intégral qui articule de manière étroite les dimensions culturelle, spirituelle et citoyenne, dans une visée profondément pastorale. Le premier axe, centré sur la personne en tant qu'être en relation, met l'accent sur l'épanouissement intégral des élèves à travers cinq dimensions, cognitives, éthiques, esthétiques, corporelles et spirituelles, et reconnaît la foi chrétienne comme une ressource parmi d'autres pour explorer le sens de la vie dans un esprit de dialogue. Dans le prolongement de cette dynamique, le deuxième axe insiste sur l'ouverture à la culture comme condition d'accès à la liberté. Il repose sur cinq orientations complémentaires : développement de l'esprit critique, repères éthiques et relationnels, éveil artistique, bien-être global, et enfin, dimension religieuse et spirituelle. Loin d'être isolée, cette dernière traverse l'ensemble du projet éducatif, en encourageant les élèves à relier les savoirs, les convictions et les traditions dans un dialogue ouvert et respectueux. Les activités proposées par la pastorale scolaire, dans et en dehors du cadre des cours, prolongent cette démarche en offrant des espaces de sens accessibles à tous, sans obligation d'adhésion. Enfin, en parallèle de cette mission éducative et spirituelle, l'école chrétienne affirme son rôle actif dans la société démocratique. Elle forme des citoyens réflexifs, responsables et engagés, soucieux du bien commun, de la justice sociale et du respect de la planète. Cette dimension citoyenne, loin d'être extérieure à la pastorale, en fait pleinement partie : elle est une manière concrète de vivre les valeurs de l'Évangile dans le monde d'aujourd'hui. Par ailleurs, en ce qui concerne « la recontextualisation de la foi chrétienne », ce concept n'est pas explicitement mentionné dans ce document de référence. Cependant, la notion de réinterprétation, de reformulation et d'adaptation des principes fondamentaux à des contextes nouveaux sont proposés dans le document ce qui pourrait faire penser à la recontextualisation.

En outre, ce travail s'accompagne également d'une clarification nécessaire de la notion de pastorale scolaire. En effet, cette précision terminologique permettra de définir avec rigueur la nature, les objectifs et les enjeux de l'intervention pastorale que je souhaite analyser et mettre en œuvre dans le cadre de cette recherche.

Chapitre 2 - la pastorale scolaire

Pour comprendre comment la pastorale scolaire peut devenir un véritable espace de recontextualisation de la foi chrétienne, il est d'abord essentiel d'en retracer l'évolution historique. Cela permet de mieux saisir la transformation de ses missions, de ses objectifs, ainsi que la manière dont elle se déploie aujourd'hui au sein de l'école catholique. En effet, à travers les crises d'identité, les réflexions et les ajustements successifs, la pastorale scolaire a progressivement redéfini ses finalités, ses méthodes et son positionnement. Cette dynamique évolutive s'illustre depuis l'initiative fondatrice « Christ à l'école » dans les années 1980 jusqu'aux publications plus récentes de la **Commission Interdiocésaine de Pastorale Scolaire (CIPS)**, qui témoignent d'une volonté constante d'adaptation aux mutations culturelles, sociales et religieuses de notre époque.

2.1. L'évolution historique de la pastorale scolaire

Dans les années 1980, l'enseignement catholique connaît une nouvelle crise d'identité liée à la cohabitation entre valeurs chrétiennes et diversité convictionnelle. En réponse, Bernard Gabriel et ses collègues lancent en 1984 une initiative locale (Legrand, 2020) visant à réinterroger le « projet éducatif catholique », déjà présent dans le document de 1975 « *Spécificité de l'enseignement catholique* ». Il s'agissait de préserver l'identité chrétienne tout en accueillant la pluralité des convictions. Cela donne naissance à l'outil « *Christ à l'école* », conçu pour accompagner **les animateurs pastoraux** via des ressources et des animations (accueil des élèves, fête de Pâques, etc.), en lien avec une équipe pastorale clairement définie. Ce projet révisé repose désormais sur la participation active de toute la communauté scolaire, autour de valeurs et d'objectifs éducatifs propres à chaque école. Quatre repères issus de la Conférence de Bangkok y sont intégrés : respect de l'autre, créativité, solidarité responsable et intériorité. Cette conférence fut un moment décisif de réflexion sur la mission éducative chrétienne en Belgique (Legrand, 2016). Toutefois, la mise en œuvre du projet éducatif chrétien a été portée essentiellement par des volontaires, principalement des professeurs de religion, ce qui a limité l'implication des autres enseignants dans le projet pastoral (Legrand, 2020). Dans cette continuité, Derroitte (2014) note qu'à partir des années 1980, l'école chrétienne a amorcé une réflexion sur la pastorale scolaire et sur la pertinence de la confier à un cercle restreint d'initiés. Elle

s'interroge alors sur son rôle en tant que lieu central de transmission de l'Évangile, dans une dynamique de nouvelle évangélisation. C'est dans ce contexte que **des équipes diocésaines et la Commission Interdiocésaine de Pastorale Scolaire (CIPS) sont créées**, avec pour objectif de réfléchir au sens de la pastorale scolaire à partir de la réalité vécue dans les écoles. En avril 1992, la CIPS publie « *Pour un projet éducatif chrétien dans un milieu pluriel* », intégrant la pastorale scolaire au projet éducatif de chaque école chrétienne, remplaçant ainsi l'engagement individuel des enseignants par une référence institutionnelle. Ainsi, ce document présente un double intérêt. D'une part, il valorise les quatre valeurs centrales issues du Congrès de Bangkok, respect de l'autre, créativité, solidarité responsable et intériorité, en tant que principes universels, applicables à tous, quelles que soient les convictions (Legrand, 2016). Ces valeurs doivent se traduire dans les pratiques éducatives, les relations scolaires et l'organisation de l'école. Dans cette dynamique, deux publications majeures marquent l'évolution de la réflexion : « **Bonne nouvelle à l'école** » (2005), outil de référence pour repenser la pastorale scolaire, et le flyer « **La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture** » (2019), qui actualise les repères en fonction des nouveaux défis éducatifs et sociétaux.

C'est dans cette perspective que je vais donc m'attacher à l'analyse comparative de ces deux documents afin de mieux comprendre comment les missions et les visées de la pastorale scolaire ont évolué. Cette comparaison vise à déterminer si, aujourd'hui, la pastorale scolaire est véritablement devenue un espace de recontextualisation de la foi chrétienne, capable de s'inscrire au cœur d'un dialogue interreligieux et interconvictionnel. Cette réflexion me semble essentielle pour évaluer dans quelle mesure l'école catholique parvient à conjuguer enracinement évangélique et ouverture à la diversité, dans une société en pleine mutation, et ainsi répondre à ma question de recherche.

2.2. Comparaison de « Bonne nouvelle à l'école » (2005) et le flyer « La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture » (2019)

Bien que ces deux textes émanent tous deux de la CIPS et partagent la volonté de revitaliser l'identité chrétienne de l'école dans un contexte pluraliste, ils s'inscrivent dans des logiques temporelles et théologiques différentes.

D'une part, « *Bonne nouvelle à l'école* » (2005) s'aligne sur les trois premières versions de « *Mission de l'école chrétienne* » (1995, 2007, 2014) et approfondit l'idée d'une pastorale transversale à l'ensemble de la vie scolaire. En effet, ces textes partagent certains éléments communs, notamment l'accent mis sur la « **proposition de la foi**²⁵ », entendue comme une invitation respectueuse, offerte à tous, en réponse à leur quête de sens (Bonne nouvelle à l'école, 2005, p. 9). Cette proposition s'incarne dans des **temps** (fêtes liturgiques, moments d'intériorité) et des **lieux** (église, salle d'étude, marche parrainée), pensés comme des opportunités de faire l'expérience de l'amour inconditionnel du Dieu de Jésus-Christ. Par ailleurs, selon Legrand (2020), la visée de la pastorale scolaire est de « faire grandir les élèves en humanité et les mettre debout », en « ouvrant des chemins de sens ». Elle repose sur une qualité de présence et d'écoute, afin que chacun se sente reconnu, accepté et à sa place. La pastorale ne se limite donc pas à des actions ponctuelles ou à des célébrations, mais englobe tout ce qui aide l'élève à se construire intérieurement, à trouver du sens et à grandir comme personne. Elle relève avant tout de la relation et du soin apporté à chacun, visant une transformation intérieure de l'individu et de la communauté éducative. Cependant, « *Bonne nouvelle à l'école* » (2005) définit plusieurs concepts importants pour cette recherche. Tout d'abord, l'**évangélisation** est comprise comme « *l'annonce de l'Évangile, une Bonne Nouvelle de vie de la part de Dieu pour les humains* », réalisée « *aux pratiques de Jésus lui-même, c'est autant par le témoignage de vie* ». Dans le contexte pluraliste de l'école, elle reste pertinente à condition que « *le respect d'autrui et la douceur* » guident les méthodes utilisées. (Bonne nouvelle à l'école, 2005, p. 9). À l'inverse, la **catéchèse** s'adresse aux baptisés et ne s'applique donc pas à une école au public pluriel. Ensuite, la **pastorale scolaire** renvoie, selon la CIPS, à l'image biblique du berger, figure de Jésus qui prend soin de chaque personne, surtout des plus fragiles. Elle vise à offrir à chacun dignité, attention et possibilité de croissance, en répondant à la question : « *comment porter et vivre l'Évangile, ici et maintenant ?* » (Bonne nouvelle à l'école, 2005, p. 9). Elle est ainsi toujours « *située* », adaptée au milieu scolaire, et s'adresse à tous, sans qu'il soit nécessaire d'être chrétien pour

²⁵ Cette notion s'inscrit dans les changements impulsés par les Actes du Congrès de l'enseignement catholique de 2002 et mis en œuvre en 2005 par le SeGEC, soucieux d'assurer la cohérence entre projet pédagogique, éducatif et orientations de « *Mission de l'école chrétienne* ». La « proposition de la foi » y est définie comme une démarche adressée à tous les élèves, dans leur diversité, pour répondre à leur quête de sens, dans le respect de leur liberté de conscience et religieuse. Ce Congrès s'est donné pour mission de redéfinir les fondements de l'école catholique et d'actualiser son sens, avec Jacques Vandenschrick, comme directeur du SERDEP, (Louvain-la -Neuve, 11-12 octobre 2002), p. 7.

« *nourrir l'esprit pastoral* » (p. 9). Par ailleurs, le document établit un lien fort entre célébration et symbole, ce dernier étant « ce qui rassemble » et invite à inventer des formes de célébrations tenant compte de la diversité convictionnelle, tout en permettant aux chrétiens de célébrer la mémoire de Jésus-Christ. En outre, « *Bonne nouvelle à l'école* » insiste sur le travail en équipe comme condition d'efficacité. Ainsi, l'expérience montre qu'une équipe réunit des compétences variées, assure la continuité des projets et partage les responsabilités, ce qui constitue un « *gage d'une mise en œuvre plus féconde* » (Bonne nouvelle à l'école, 2002, p. 22). C'est pourquoi, cette équipe, composée de volontaires de l'équipe éducative, d'élèves ne doit pas être limitée aux professeurs de religion. Par ailleurs, la direction joue un rôle de soutien essentiel : elle encourage les projets, se tient informée et participe lorsque c'est possible, tout en évitant de diriger l'animation. De son côté, l'équipe pastorale, quant à elle, coordonne les actions, propose des initiatives et aménage des temps et lieux d'écoute et d'intériorité. Enfin, elle veille à équilibrer les propositions afin que soient présents « le croire, le célébrer et le vivre » (Bonne nouvelle à l'école, 2005, p. 23).

D'autre part, pour saisir pleinement cette conception et éclairer la compréhension de ma question de recherche, je **confronte** « *Bonne nouvelle à l'école* » (2005) et le flyer « *La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture* » (2024). Afin d'établir cette comparaison de manière structurée, je commence donc par présenter la forme et le contenu du flyer, ce qui permet de mieux comprendre la manière dont il véhicule son message. Cette description constitue la base sur laquelle pourra s'appuyer l'analyse comparative. Dès lors, pour entamer cette analyse, il convient de noter que le choix d'un flyer A4 plié en trois n'est pas anodin : ce support court, visuel et maniable condense le message pastoral en quelques secondes de lecture, tout en organisant le contenu selon une progression réfléchie entre les différents volets. Chacun d'eux apporte ainsi un éclairage spécifique, contribuant à la construction globale de la vision pastorale proposée. Décrire sa structure, ses titres et ses images revient donc à montrer comment la CIPS pense la première rencontre entre le public et la pastorale scolaire : une prise de contact claire, attractive et immédiatement praticable. Autrement dit, la mise en page n'est pas un simple détail graphique ; elle participe déjà à l'intention pastorale en rendant le propos accessible, dynamique et orienté vers l'action.

Tout d'abord, la première de couverture souhaite interpeller le lecteur avec le titre « *La pastorale scolaire dans votre école ?* » pose la question centrale, tandis que le sous-titre « *Entre enracinement et ouverture* » amorce déjà une réponse. Entre ces deux énoncés, la photographie d'enfants vêtus de couleurs vives et variées incarne visuellement la diversité et la joie, suscitant l'envie d'en savoir plus. À l'intérieur du dépliant, la deuxième page se divise clairement en deux zones : d'une part, un encart supérieur éclaire les notions d'« *enracinement* » et d'« *ouverture* » au moyen d'un cercle où est inscrit la phrase : « *S'enraciner dans l'Évangile et s'ouvrir à la pluralité de la société actuelle par le dialogue* » ; d'autre part, la moitié inférieure introduit la section suivante consacrée à la question : « *Pourquoi ?* ». Vient alors une séquence de trois volets qui répondent successivement à ce « *pourquoi* » : tout d'abord, le premier volet met l'accent sur le développement de la vie « *intérieure* », invitant chacun à découvrir ses talents grâce, notamment, à des « *rencontres interconvictionnelles, des retraites itinérantes, sociales et spirituelles* » ou encore un « *espace de silence à l'école ou en pleine nature* ».

Ensuite, le deuxième volet encourage l'ouverture aux autres et au monde : il propose un esprit d'accueil et envers les plus fragiles, à travers des « *actions solidaires, des engagements citoyens et des démarches de partage* ». Enfin, le troisième volet valorise la dimension communautaire : « *Il s'agit de partager le quotidien de la communauté scolaire et de célébrer les temps forts avec créativité, dans le respect des diverses sensibilités spirituelles* ». Par ailleurs, un quatrième volet met en lumière le travail d'équipe qui soutient cette dynamique : direction, éducateurs, élèves, enseignants de toutes disciplines et personnes ressources collaborent étroitement. Enfin, la dernière de couverture répond à la question : « *La pastorale scolaire, c'est quoi ?* » en rappelant le projet d'établissement de l'école catholique. Elle explique que c'est, à la suite de Jésus, vouloir que « *tous grandissent en humanité, quelles que soient leurs convictions* ». C'est aussi regarder chacun avec bienveillance et lui ouvrir des chemins de sens. Elle se traduit par une qualité de présence, d'écoute et d'accueil qui permet à chacun de se sentir reconnu. Le chrétien puise cet esprit dans l'Évangile. La pastorale, c'est aussi proposer des temps et des lieux de ressourcement, de prière, de dialogue, de partage et de célébration, où il est possible d'exprimer le sens de la foi. Ainsi, chacun se trouve concerné, d'une manière ou d'une autre.

Afin de poursuivre mon analyse critique confrontant la logique de ces deux documents, je cherche à dégager leurs convergences et leurs divergences. En ce qui concerne les

approches similaires, les deux documents, en cohérence avec la définition de Legrand (2020), partagent une même finalité : « *faire grandir les élèves en humanité* » et les « *mettre debout* » en cultivant « *leur intériorité* » et en « *ouvrant des chemins de sens* ». Cette visée humanisante, inscrite « *à la suite de Jésus* », repose sur une attitude centrale : la qualité de présence. Celle-ci se manifeste à travers des espaces, qu'ils soient formels (réunions, classes de dépaysement) ou informels (temps de silence), pensés pour offrir « *écoute, reconnaissance et accueil* » afin que « *chacun se sente reconnu, accepté et à sa place* ». La pastorale scolaire est ainsi comprise avant tout comme une « *relation et un soin apporté à chacun* », indépendamment des convictions personnelles. Sur le plan organisationnel, les deux textes insistent également sur le rôle déterminant d'une équipe pastorale pour assurer la continuité et la fécondité des projets. Cette équipe doit être composée de volontaires, incluant la direction (avec un rôle de soutien essentiel), les enseignants de toutes disciplines, les éducateurs et, surtout, les élèves sont invités à collaborer. Elle ne doit pas être limitée aux professeurs de religion. Enfin, l'un comme l'autre multiplie « *les propositions de temps et de lieux de ressourcement* ». Ces propositions peuvent prendre des formes variées comme des fêtes liturgiques, des moments d'intériorité, des retraites, des marches solidaires, des actions citoyennes. Elles montrent que la foi peut être vécue sous de multiples formats, tant à l'école qu'à l'extérieur. En outre, les deux documents affirment clairement que la pastorale scolaire est une « *proposition* » et non un « *passage obligé* ». Ainsi, la liberté est donnée aux élèves et aux professeurs d'y participer et de permettre à chacun de se forger une opinion, d'affirmer ses convictions de manière responsable et autonome, en rappelant qu'aucune décision ne sera imposée à quiconque. Ensuite, j'observe des différences majeures principalement dans le cadre conceptuel et la manière dont la foi est articulée dans le contexte pluraliste. « *Bonne nouvelle à l'école* » (2005) s'inscrit dans la continuité des versions de « *Mission de l'école chrétienne* » (1995-2014) et est structuré par la « *proposition de la foi chrétienne* ». Cette proposition est entendue comme une invitation respectueuse offerte à tous en réponse à leur quête de sens. Ce texte assume la pertinence de l'évangélisation dans un contexte pluraliste, la comprenant comme « *l'annonce de l'Évangile* » par le « *témoignage de vie* », guidée par le « *respect d'autrui et la douceur* ». La visée est de « *porter et vivre l'Évangile, ici et maintenant* ». Tandis que le flyer marque une nouvelle étape, voire une rupture dans la conception et la mise en œuvre de la pastorale scolaire. Le message central, exprimé visuellement sur la deuxième page, est « **S'enraciner dans**

l'Évangile et s'ouvrir à la pluralité de la société actuelle par le dialogue ». Cette formulation met l'accent sur un **double mouvement d'enracinement et d'ouverture**, avec le dialogue comme moyen clé. Par ailleurs, le flyer propose également des espaces où les chrétiens peuvent « *se dire le sens de la foi* », mais l'invitation à la croissance en humanité s'adresse à tous, « *quelles que soient leurs convictions* ». En ce qui concerne la forme et le mode de communication, « *Bonne nouvelle à l'école* » propose un texte plus descriptif et conceptuel, insistant sur la coordination des actions et l'équilibre entre « croire, célébrer et vivre ». En revanche, le flyer dont le choix du format est un support court participe à l'intention pastorale en rendant le propos accessible, dynamique et orienté vers l'action. Il structure sa réponse à la question « pourquoi ? » en trois volets thématiques distincts (vie intérieure, ouverture aux autres, dimension communautaire).

En somme, alors que « *Bonne nouvelle à l'école* » insiste sur la « proposition de la foi chrétienne » et l'évangélisation respectueuse, le flyer de 2024 se positionne comme une évolution, voire une rupture, en mettant davantage l'accent sur **l'enracinement** dans l'Évangile et l'éveil à la spiritualité et **l'ouverture à la pluralité** de la société actuelle par le dialogue, tout en conservant les finalités humanisantes et les modalités de travail d'équipe et de liberté déjà présentes. Cependant, je n'y vois pas de référence à la recontextualisation clairement définie, qui pourrait éclairer la compréhension de ma question de recherche.

À l'issue de cette analyse, il importe maintenant de préciser la notion de recontextualisation de la foi chrétienne et d'examiner si cette notion est appliquée, d'une part, dans le flyer de la CIPS « *La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture* » (2019-2024) et, d'autre part, dans le document « *Mission de l'école chrétienne* ». L'objectif est ainsi de déterminer dans quelle mesure ces deux textes, en les confrontant à la notion de recontextualisation de Boeve, envisagent et mettent en œuvre cette notion de façon convergente ou, au contraire, divergente.

Chapitre 3 - la recontextualisation de la foi chrétienne

Pour éclairer ma recherche, nous partons du constat formulé par Bouwens²⁶ (2023) selon lequel la transmission de la « *tradition chrétienne* » aux nouvelles générations se heurte aujourd’hui à trois dynamiques majeures : la pluralisation, la sécularisation et la détraditionnalisation. Ces évolutions, qui fragilisent les cadres de référence hérités, invitent à repenser le rôle de l’école catholique non plus en termes d’imposition, mais de dialogue, de proposition et de mise en contexte renouvelée de la foi **quels que soient les convictions personnelles**.

3.1. Recontextualiser la foi : principes et enjeux

Dans le contexte actuel, la simple répétition du message chrétien hérité du passé ne suffit plus. Il devient nécessaire de le réinterpréter et de le recréer afin qu’il puisse entrer en résonance avec les réalités de la société contemporaine. Ce processus, la **recontextualisation**, vise à articuler fidélité à la tradition chrétienne, ses symboles, ses récits, sa prise en compte des mutations culturelles et spirituelles du monde actuel, marqué par une diversité croissante des convictions (Bouwens, 2023).

3.2. La recontextualisation selon le modèle ECSI de la KU Leuven

C’est dans cette dynamique que s’inscrit le travail de **Pollefeyt (2020)**²⁷ et de son groupe de recherche « *Enhancing Catholic School Identity* » (ECSI)²⁸. Ils affirment que l’école catholique, pour rester pertinente, doit rester une communauté éducative ouverte et accueillante, recontextualisant la foi chrétienne selon les parcours, contextes et sensibilités des élèves, dans un monde en mutation.

Pour soutenir cette approche, Pollefeyt (2020) mobilise le concept de « *post-critique* », qui conjugue enracinement dans la tradition chrétienne, les acquis critiques de la modernité (y compris les objections adressées à la religion), et la reconnaissance de la diversité culturelle. Cette position permet d’échapper à une vision naïve ou fondamentaliste de la foi qui viderait le message chrétien de sa substance. Dans cette optique, l’objectif de l’école catholique n’est pas de mesurer la religiosité des élèves, mais bien de les accompagner dans un cheminement personnel, intellectuel

²⁶ Théologien flamand de la KU Leuven.

²⁷ Théologien flamand de la KU Leuven.

²⁸ Situé au sein de la Faculté de théologie et d’études religieuses de la KU Leuven et dirigé par le professeur Didier Pollefeyt.

et spirituel. Il s'agit de leur présenter et non d'imposer la figure du Christ comme repère fondateur, dans un cadre qui les encourage au dialogue, au discernement éthique et à l'engagement, quelle que soit leur appartenance confessionnelle. C'est ainsi que la foi dite « *post-critique* » reconnaît les limites du langage religieux, accepte les doutes et les interrogations, et cherche à tisser des liens entre l'expérience humaine et **une réalité plus grande, que la tradition chrétienne nomme « Dieu »**.

Pour analyser les attitudes face à la foi, l'équipe ECSI a développé l'« **échelle de croyance post-critique** » distinguant : la croyance littérale (adhésion aux textes religieux pris au pied de la lettre) ; la critique externe (rejet global de la religion) ; le relativisme (valorisation du symbolisme religieux sans adhésion spirituelle) ; et enfin, la croyance post-critique, considérée comme une forme mature de foi symbolique, ouverte à l'interprétation et au dialogue qui permet de faire face aux défis éthiques et spirituels de son temps. Le « point d'or » en représente l'idéal, articulant tradition, ouverture aux autres visions du monde et acceptation des incertitudes. Pour Pollefeyt, cette posture rend l'école catholique pertinente dans un contexte pluraliste, en formant des élèves capables de pensée critique et de dialogue respectueux.

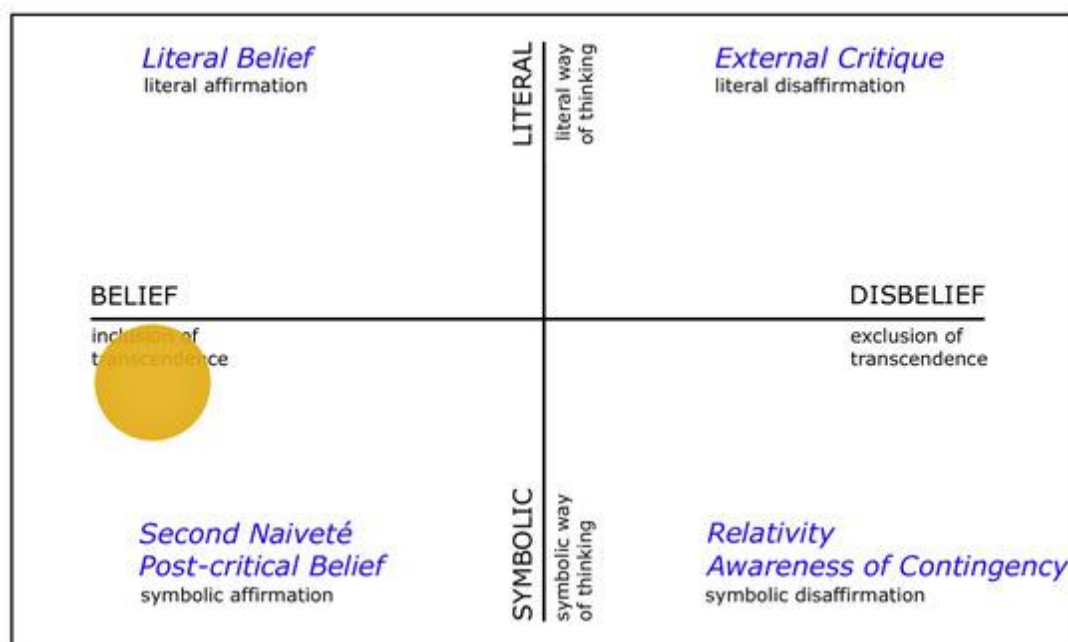


Figure 2 : cadre de l'échelle de croyance post-critique avec le point d'or.

Ce sont les travaux de Hutsebaut²⁹ concernant le concept de « *croyance post-critique* », qui ont inspiré les travaux des théologiens de la KU Leuven (cités ci-dessus). Selon la thèse de Patigny (2018)³⁰, il a développé une typologie des attitudes face à la foi en se basant sur les travaux de Fowler³¹ et Wulff³², qu'il a traduite en une échelle de croyance appelée « Post-Critical Belief Scale ». Cette échelle n'est pas linéaire, mais repose sur deux axes : le premier distingue les personnes croyantes et non-croyantes, le second différencie une compréhension littérale ou symbolique des contenus religieux. De cette façon, quatre types de relation à la religion³³ sont distingués.

Dans le prolongement de cette réflexion sur les attitudes religieuses, Pollefeyt (2020) et son équipe ont conçu un **instrument empirique innovant** : la « *Melbourne Scale* ». Cette échelle évalue la perception de l'identité catholique de l'école par les élèves, les enseignants et les parents. Grâce à ce diagnostic partagé, l'établissement peut repérer ses tensions internes et co-construire un projet identitaire à la fois fidèle à la foi chrétienne et enraciné dans la pluralité. Dans cette perspective, « la Melbourne Scale » s'appuie sur la typologie des options d'identité théologique proposée par le théologien Boeve (2006³⁴). Partant de ce cadre, cette typologie et l'instrument de mesure permettent aux écoles d'évaluer leur réponse au contexte de détraditionnalisation, de sécularisation et de pluralisation et la manière dont cette réponse affecte le développement de l'identité catholique de l'école. Ainsi, la typologie distingue et

²⁹ Psychologue belge, philosophe et psychologue belge, professeur émérite de la KU Leuven.

³⁰ Vanessa Patigny a réalisé une thèse sur « Le défi des représentations en pédagogie religieuse » avec le professeur Henri Derroitte comme promoteur.

³¹ James Fowler (1940-2015) est un psychologue et théologien américain qui a voulu poursuivre ses recherches en psychologie en les appliquant à la foi, cherchant ainsi à déterminer la genèse de la foi. L'œuvre principale de cet auteur est « Stages of Faith: the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco, Harper and Row, 1981 et R. R. Osmer et F. L. Schweitzer (dir.), Developing a Public Faith. New Directions in Practical Theology, Saint Louis Missouri, Chalice Press, 2003. », selon la thèse de Vanessa Patigny.

³² Psychologue américain: Psychology of Religion: Classic and Contemporary, New-York, Wiley, 1997.

³³ 1. L'orthodoxie désigne une foi littérale et exclusive, fondée sur l'adhésion sans remise en question à une autorité religieuse, refusant toute interprétation et reposant sur une image souvent patriarcale de Dieu ; une foi rigide, qualifiée de « première naïveté ». 2. En contraste, la critique externe, également littérale, se situe dans la négation de la foi : des non-croyants rejettent la religion sur la base d'une lecture jugée inacceptable, leur non-foi étant structurée et défensive. 3. Pour leur part, les tenants du relativisme adoptent une posture symbolique de non-croyants ouverts, percevant la religion comme un phénomène culturel intéressant, mais sans il n'y adhérer ni s'impliquer spirituellement. 4. Enfin, la conscience historique ou « seconde naïveté » (croyance post-critique) correspond à une foi symbolique et inclusive, ouverte à l'incertitude, à l'interprétation et au dialogue, enracinée dans la tradition tout en accueillant d'autres visions du monde, vécue de manière réfléchie et contextualisée.

³⁴ « *The Identity of a Catholic University in Post-Christian European Societies: Four Models* » (2006), la première option, La première option, la sécularisation, consiste à renoncer explicitement à tout signe distinctif catholique afin de paraître neutre et universellement accueillante ; elle préserve l'attrait académique mais fait perdre la mémoire vivante de la tradition. La deuxième, la reconfessionnalisation, réaffirme fortement symboles, doctrine et pratiques liturgiques, offrant une identité claire mais risquant repli identitaire et isolement intellectuel. Entre ces deux pôles, le modèle des « valeurs chrétiennes » promeut dignité, solidarité et justice partageables par tous, créant un consensus éthique mais réduisant parfois la foi à un simple sous-bassement moral. Enfin, la recontextualisation dialogale construit l'identité catholique dans un dialogue critique et créatif, fidèle à la tradition et ouverte aux questions contemporaines. Boeve considère que seule cette quatrième voie allie exigence scientifique, engagement sociétal et fidélité à l'Évangile.

définit cinq stratégies idéales-typiques d'identité scolaire : (1) une identité confessionnelle traditionnelle ; (2) l'éducation aux valeurs chrétiennes ; (3) la sécularisation ; (4) la reconfessionnalisation ; et (5) la recontextualisation. (Voir figure 1).

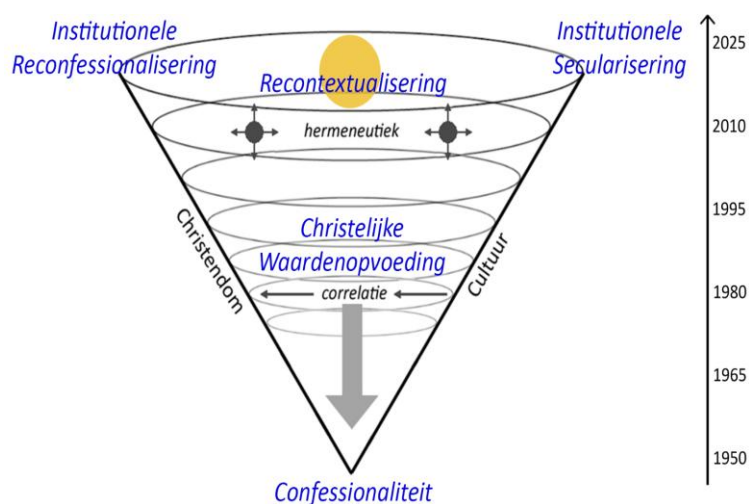


Figure 1: Echelle de Melbourne (<https://ecsi.site/be/grondslagen/>).

Pour une meilleure compréhension, le paragraphe suivant en précise les caractéristiques et les implications.

En premier lieu, « la confessionnalité de l'école catholique » désigne le degré auquel l'école affirme et incarne une identité catholique explicite, en lien avec la tradition, tout en affrontant les tensions croissantes entre la culture contemporaine (marquée par le pluralisme et la sécularisation) et les fondements du catholicisme. Elle interroge ainsi la manière dont cette identité est maintenue, revisitée ou recontextualisée dans un monde où la foi n'est plus évidente. Au fil du temps, alors que le fossé entre culture contemporaine et foi chrétienne s'est creusé, de nombreuses écoles ont recentré leur projet éducatif sur la transmission des « valeurs chrétiennes ». Toutefois, cette approche, fondée sur une logique de mono-corrélation supposant une correspondance directe entre tradition chrétienne et expérience humaine, montre toutefois ses limites face à la culture actuelle. En effet, l'expérience humaine actuelle ne peut plus être interprétée uniquement à la lumière de la tradition, et réduire le christianisme à un ensemble de valeurs universelles tend à appauvrir la spécificité de la foi. Par exemple, « *toute personne a soif de vérité, donc elle comprendra naturellement le message du Christ* » laisse penser à une correspondance évidente entre les deux. Face à cette impasse, deux réactions opposées peuvent surgir : la sécularisation, où l'école

abandonne tacitement son identité catholique, et la reconfessionnalisation, où elle tente de rétablir autoritairement une tradition jugée menacée. Ces deux options privilégient soit la culture au détriment de la foi, soit l'inverse, sans les articuler réellement. À l'inverse, la recontextualisation place l'histoire chrétienne en dialogue permanent avec la culture contemporaine. Pollefeyt (2021) souligne que cette démarche repose sur un échange actif entre la pluralité des croyances et visions du monde présentes dans l'environnement éducatif. Elle vise ainsi à rendre la foi chrétienne à la fois théologiquement légitime et culturellement pertinente. À ce titre, un exemple particulièrement éclairant de cette dynamique est le geste du lavement des pieds posé par Jésus³⁵, qui illustre de manière concrète ce qu'implique une relecture audacieuse et signifiante de la tradition dans un contexte nouveau. Pour ne pas alourdir l'argumentation principale, cet exemple est présenté en note de bas de page.

Afin de mieux cerner **la notion de recontextualisation** dans le cadre de ma question de recherche, je m'appuie sur **cinq critères fondamentaux** mis en évidence par le groupe de recherche « ECSI », dirigé par le professeur Pollefeyt (2020). À la fois théoriques et opérationnels, ces critères décrivent précisément le contenu et la dynamique d'une recontextualisation authentique, qui exige leur réunion simultanée pour maintenir un équilibre entre fidélité à la tradition chrétienne et engagement lucide dans le monde contemporain. Dans ma recherche, ils constituent une grille de référence essentielle pour comprendre les dynamiques propres à la recontextualisation et identifier les éléments à intégrer dans le dispositif que je conçois, garantissant sa cohérence théologique, pédagogique et contextuelle. Chacun de ces critères est illustré par un exemple déjà analysé : le lavement des pieds par le pape François, qui en montre la portée dans une situation réelle de recontextualisation (Pollefeyt, 2020).

Tout d'abord, une recontextualisation commence **lorsqu'un élément issu de la tradition, parole, image, geste ou lieu, est remplacé dans un nouveau contexte et acquiert un sens renouvelé**. Ainsi, le lavement des pieds, geste liturgique de

³⁵ Pollefeyt (2021) cite le lavement des pieds comme un exemple emblématique de recontextualisation initiée par Jésus lui-même. À une époque où ce geste était réservé aux serviteurs, Jésus inverse les rôles en lavant les pieds de ses disciples, bouleversant les normes sociales et religieuses. Il transforme un acte ordinaire en signe radical d'humilité et de service, incarnant que « le plus grand doit être le serviteur de tous ». Les papes ont ensuite ritualisé ce geste lors du Jeudi saint, mais le cardinal Jorge Mario Bergoglio (futur pape François) l'a recontextualisé en lavant et embrassant les pieds de toxicomanes à Buenos Aires en 2008, puis, devenu pape, ceux de réfugiés, prisonniers, femmes et personnes de toutes confessions. En modifiant le protocole liturgique pour inclure les femmes, il rend à ce geste sa portée prophétique : critiquer les exclusions contemporaines et inviter à vivre l'Évangile dans une solidarité concrète.

l'Évangile (Jean 13) autrefois réservé au clergé, prend, dans les prisons, centres d'accueil ou camps de réfugiés, une signification sociale et prophétique adaptée aux réalités d'exclusion. Ensuite, elle conserve **toujours une dimension catholique claire**, qu'elle soit explicite ou implicite, visible ou symbolique ; sans cette référence à l'Évangile, il ne s'agit plus de recontextualisation mais de sécularisation. De cette manière, même en contexte profane, le geste du lavement des pieds reste profondément enraciné dans l'Évangile, porteur d'une dimension christologique et ecclésiale évoquant service, humilité et modèle du Christ. Par ailleurs, une recontextualisation authentique **s'ancre dans la culture actuelle** et dialogue avec ses enjeux sociaux, culturels et éthiques, ce qui la rend pertinente pour les personnes d'aujourd'hui. Ainsi, en lavant les pieds de réfugiés, de femmes ou de prisonniers, le pape François aborde les questions de migration, marginalisation et inégalités, rendant la solidarité chrétienne lisible pour notre époque. De plus, elle suppose **une interaction transformative entre foi et culture**, qui ne se juxtaposent pas mais se transforment mutuellement pour produire un sens inédit : dans ce geste, la liturgie rencontre le monde et devient un signe prophétique adressé à l'Église comme à la société. Enfin, elle provoque un déplacement intérieur, **une prise de conscience** ou une ouverture spirituelle, interpellant croyants et non-croyants. Elle touche l'identité de la personne et la met en route vers **une révélation possible**, une **rencontre avec Dieu** et à travers la vie. Le lavement des pieds suscite ainsi admiration, remise en question ou émotion forte, et devient un appel silencieux à reconsidérer sa manière de vivre la foi.

Par conséquent, les cinq critères dégagés par le groupe de recherche ECSI définissent la cible d'une recontextualisation authentique : déplacer un élément de la tradition chrétienne dans un cadre neuf ; maintenir lisible sa référence à l'Évangile ; l'inscrire dans les questions concrètes du monde actuel ; laisser tradition et culture se transformer mutuellement ; enfin, provoquer chez les acteurs un déplacement intérieur, qu'il prenne la forme d'un étonnement, d'une remise en cause ou d'un nouvel élan spirituel. Reste à comprendre comment ces cinq effets peuvent, très concrètement, prendre place dans la vie d'une école catholique. C'est précisément la voie qu'ouvre Lieven Boeve, professeur à la KU Leuven, lorsqu'il propose de concevoir l'établissement catholique comme une « *école du dialogue* », le chapitre quatre s'efforce de le montrer.

Chapitre 4 - La pédagogie du dialogue vers une école catholique recontextualisée

Dans le prolongement des réflexions sur la recontextualisation de la foi chrétienne, ce chapitre examine les conditions concrètes permettant à une école catholique du diocèse de Tournai de devenir un espace de dialogue interreligieux et interconvictionnel porteur de sens. En s'appuyant sur les fondements théologiques, pédagogiques et institutionnels du modèle développé en Flandre par Boeve et Pollefeyt, il montre comment le dialogue peut constituer le levier central d'une pastorale scolaire recontextualisée. L'objectif est ainsi de comprendre comment la tradition chrétienne vivante peut s'articuler de façon crédible et efficace avec la pluralité des convictions présentes dans les établissements scolaires.

4.1. Une pédagogie du dialogue éducatif authentique

Dans cette perspective, la littérature récente consacrée à l'éducation religieuse et au dialogue interreligieux et interconvictionnel montre que plusieurs auteurs s'accordent sur l'idée qu'un dialogue authentique naît de la reconnaissance de la pluralité, de l'apprentissage mutuel et de la remise en question de soi, fondés sur l'écoute réciproque, le respect de l'altérité et la possibilité de transformation personnelle. Cette vision commune fait de la pluralité une véritable ressource éducative, ouvrant la voie à une pédagogie du dialogue capable de donner sens à la diversité des convictions présentes à l'école. Cette pédagogie offre, ainsi un cadre pratique où la pastorale scolaire pourrait instaurer un espace de recontextualisation de la foi chrétienne dans un contexte pluraliste grâce au dialogue éducatif authentique. Malgré tout, Derroitte (2022)³⁶ met en garde contre deux fausses pistes : une stratégie de confrontation, qui oppose systématiquement les convictions ; et une stratégie d'intégration, qui gomme les différences au nom de l'unité. Seule une troisième voie, le « dialogue véritable », permet de reconnaître les divergences tout en tirant un enrichissement mutuel. Dans la même idée, Ipgrave (2003)³⁷ décrit trois niveaux de profondeur dans le dialogue : tolérance passive, échange actif, et compréhension des fondements de l'autre, cette dernière étape engageant une relecture de sa propre foi. En complément, Castelli (2012, 2015)³⁸ insiste sur les compétences dialogiques : écoute active,

³⁶ Il a été professeur de théologie à la Faculté de théologie et d'étude des religions à l'UCLouvain, dont il a été le Vice-doyen.

³⁷ Chercheuse anglaise spécialisée en éducation religieuse, particulièrement sur le dialogue interreligieux.

³⁸ Il est chercheur à la « *University of Roehampton* » à Londres, au sein de la « *School of Education* ».

questionnement respectueux, sensibilité aux différences culturelles. Ces compétences s'acquièrent dans la pratique éducative, par des méthodes participatives et des espaces de parole. De son côté, Roebben (2006) souligne le rôle du récit personnel et de l'expérience vécue comme leviers de transformation. Il alerte également sur les résistances institutionnelles. Dans une optique proche, Caffin et Saint Amand (1999) valorisent l'exploration critique des croyances comme source de paix sociale et de compréhension mutuelle. Enfin, Gira (2022) rappelle que deux idées opposées peuvent coexister sans s'annuler. Cette reconnaissance de la complexité constitue une base solide pour un dialogue loyal et créatif. En définitive, il me paraît pertinent de conclure en reprenant les approches du point de vue de Myriam Gesché, lesquelles pourraient rejoindre ce cadre pratique. En effet, le dialogue interreligieux et interconvictionnel est pour elle un échange profond et réciproque, qui conjugue l'écoute de l'autre avec la construction de sa propre vérité. Ainsi, il s'agit d'un processus qui permet de « *construire une identité personnelle en mouvement* » : chacun peut se définir tout en s'ouvrant à d'autres visions du monde. Malgré tout, il apparaît clairement qu'aucune règle théologique précise n'est proposée pour recontextualiser la foi chrétienne en prenant pour levier ce dialogue authentique. C'est pourquoi je me suis tournée vers Lieven Boeve, qui a théorisé et mis en pratique cette approche au cœur de l'enseignement catholique en Flandre. Sous son impulsion, l'équipe de la KU Leuven a développé un modèle innovant de pastorale scolaire, dans lequel la recontextualisation de la foi chrétienne s'appuie sur un dialogue interreligieux et interconvictionnel.

4.2. L'école du dialogue en Flandre : une recontextualisation institutionnelle

Dans le cadre de cette recherche, Boeve m'a particulièrement interpellée, car il rejoint les constats formulés au chapitre deux : la pastorale scolaire, telle qu'elle est présentée dans le document de référence « *Mission de l'école chrétienne* » (2021), ne peut plus se limiter à un cadre identitaire figé ni à une transmission de la foi reposant uniquement sur l'héritage. C'est pourquoi, elle doit justifier théologiquement ses choix et rendre visible les intuitions de la foi dans les pratiques éducatives. Il s'agit donc d'incarner la tradition chrétienne dans les langages, les préoccupations et les besoins d'aujourd'hui.

Par ailleurs, elle doit plutôt devenir un espace de dialogue³⁹, d'accompagnement spirituel et d'interpellation personnelle, apte à rejoindre chacun dans son propre cheminement. C'est à ce niveau que se pose l'enjeu d'une pastorale recontextualisée : enracinée dans la tradition chrétienne, tout en étant à l'écoute des questionnements contemporains. Au chapitre trois, la notion de recontextualisation au cœur des travaux de Pollefeyt et de l'ECSI, a été approfondie comme une démarche dynamique visant à articuler tradition et culture, foi chrétienne et monde contemporain. Elle constitue une méthode rigoureuse pour éviter deux écueils : la sécularisation où la foi devient invisible, et la reconversionnalisation, qui referme l'école sur une identité excluante. C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit le travail de Lieven Boeve, dont la pensée a profondément influencé la transformation du paysage scolaire catholique en Flandre. Constatant que l'école catholique est aujourd'hui confrontée à deux défis majeurs, la pluralisation des convictions et la détraditionalisation des repères, Boeve propose de ne pas les considérer comme des menaces, mais comme des opportunités de renouveau. C'est dans ce contexte qu'il élabore, avec Didier Pollefeyt, le modèle de la *Katholieke Dialogschool*, l'école catholique du dialogue. Ce modèle propose une réponse structurée à ces défis en assumant une dynamique de dialogue où la tradition chrétienne rencontre les réalités sociales, culturelles et spirituelles contemporaines. Il repose sur une conception vivante de l'identité chrétienne : appelée à se renouveler sans se diluer, dans une interaction constante avec son environnement.

4.3. Un dialogue enraciné dans la tradition chrétienne

Selon Boeve (2025), profondément enraciné dans la tradition chrétienne, le dialogue constitue une occasion privilégiée de découvrir et de clarifier notre propre identité. Cette prise de conscience ne naît pas d'abord de la recherche de points communs, mais de l'attention portée aux différences. En effet, c'est par la rencontre et la confrontation avec l'autre, ainsi que par la reconnaissance de ce qui nous distingue, que se construit une compréhension plus consciente et affirmée de notre spécificité. Pour cela, Boeve (2025) s'appuie sur l'enseignement du Concile Vatican II, en particulier le texte « *Dei Verbum* », pour rappeler que Dieu se révèle dans l'histoire à travers un dialogue avec l'humanité. De cette façon, « *la parole ne précède pas le dialogue* », mais Dieu est le *premier mouvement* » où Dieu agit et parle avant nous, c'est lui qui lance la relation,

³⁹ En référence aux quatre manières pour une école catholique de positionner son identité dans une école catholique (déjà expliquée à la page 21).

le lieu même où Dieu dérange nos certitudes et rouvre des chemins de sens. Autrement dit, chacun vit et s'exprime dans un dialogue initié par Dieu bien avant notre existence. Ainsi, loin de constituer une menace pour la foi, le dialogue en est au contraire l'expression la plus fidèle puisqu'il reflète sa dynamique relationnelle. En effet, la Révélation, c'est-à-dire l'action par laquelle Dieu se fait connaître et communique son projet de salut, s'inscrit pleinement dans cette perspective, car l'offre de Dieu est elle-même dialogue : Dieu, en tant que Trinité, est relation et échange d'amour, et ce qu'il vit en lui-même, il le partage à l'humanité par la rencontre avec des personnes concrètes. Or, dans l'histoire chrétienne, cette dynamique se confronte inévitablement à la différence. Ainsi, selon Boeve (2025), la rencontre avec l'altérité peut interrompre et remettre en question nos certitudes. Cette **interruption** ne doit pas être perçue comme une perte, mais comme un espace d'ouverture où Dieu peut se manifester à nouveau. De ce fait, cette rupture devient un moment privilégié pour reformuler et vivre l'Évangile dans un langage compréhensible pour le monde actuel. De plus, Boeve (2010), s'appuyant sur la théologie de l'interruption développée par Johann Baptist Metz (1996), souligne que le dialogue véritable engage chacun dans une relation de transformation mutuelle. Cela suppose non seulement une posture d'écoute, d'ouverture et d'empathie, mais aussi l'acceptation d'une certaine vulnérabilité, car la rencontre avec l'autre nous déplace et nous change. C'est pourquoi, pour penser Dieu dans le monde d'aujourd'hui, Boeve propose la recontextualisation comme méthode permettant aux écoles catholiques de préserver leur spécificité tout en entrant en dialogue avec les réalités actuelles. Cette démarche implique d'accepter que la révélation puisse surgir au cœur des ruptures, des tensions et des défis contemporains. Ainsi, la recontextualisation devient un **outil théologique et pastoral** qui permet, par le dialogue, de dérange nos certitudes, de rouvrir des chemins de sens et d'actualiser l'annonce de l'Évangile pour notre temps.

Par conséquent, selon Boeve (2025), ces fondements théologiques ont des implications **pédagogiques** nécessaires. Si l'identité chrétienne est une réalité relationnelle et dynamique, alors l'acte d'enseigner ne peut se réduire à la transmission verticale d'un savoir figé. Ainsi, il s'agit d'entrer dans une pédagogie de **l'asymétrie responsable**, où l'enseignant transmet une tradition tout en restant attentif aux interrogations et aux expériences des élèves.

Tous les membres de la communauté scolaire, croyants ou non, sont invités à participer activement à la construction du projet éducatif. Le respect passif de l'identité chrétienne ne suffit plus ; il faut un engagement personnel dans une dynamique de co-responsabilité. Ainsi, cette posture dialogique se traduit concrètement par un ensemble de pratiques pédagogiques qui visent à instaurer une véritable culture du dialogue au sein des écoles. Parmi celles-ci, l'**auto-évaluation identitaire** à l'aide de la « *Melbourne Scale* »⁴⁰ **occupe une place centrale**. Comme explicitée au chapitre précédent, conçue par Pollefeyt et Boeve, elle permet aux écoles de diagnostiquer la manière dont leur identité catholique est perçue par la communauté éducative en identifiant trois attitudes-types⁴¹. Par ailleurs, le travail interdisciplinaire des équipes éducatives ; la formation continue des enseignants aux outils théologiques et pédagogiques du dialogue ; la création d'espaces symboliques et rituels ouverts (temps de silence, liturgies, projets solidaires) ; l'encouragement à la parole de chacun dans les moments formels et informels de la vie.

En réalité, ce qui porte un intérêt certain pour cette recherche, c'est que cette approche du dialogue n'est pas restée à l'état théorique. En 2015, le conseil de *Katholiek Onderwijs Vlaanderen* a officiellement adopté cette vision comme fondement des projets éducatifs dans les écoles catholiques de Flandre et de Bruxelles. Chaque établissement est invité à élaborer son projet pédagogique à partir du dialogue.

Après avoir éclairé la notion de dialogue à partir du cadre théorique de Boeve, il me paraît pertinent, afin de répondre à ma question de recherche, de mettre en perspective deux conceptions de la recontextualisation : celle, développée par Boeve et Pollefeyt à la KU Leuven, et celle proposée dans la version 2021 du document *Mission de l'école chrétienne*. »

4.3. Comparaison de la recontextualisation chez Boeve / Pollefeyt (KU Leuven) et dans le document de référence « Mission de l'école chrétienne » (2021)

L'objectif est de déterminer si ces deux approches relèvent d'une même dynamique ou si elles traduisent des orientations théologiques et pédagogiques distinctes. Ce travail d'analyse permet ainsi de mieux cerner les conditions de possibilité d'une pastorale scolaire véritablement en phase avec les défis contemporains. Pour Boeve

⁴⁰ Explicitée à la page 36.

⁴¹ Note de bas de page 34 à la page 37.

(2019), et au cœur du modèle « ECSI » développé par Pollefeyt, la recontextualisation est conçue comme un principe théologique fondamental. Elle repose sur une relecture créative, critique et dialogale de la tradition chrétienne, prenant en compte le pluralisme culturel et le contexte postmoderne dans lequel évoluent les élèves. L'enjeu n'est pas simplement de rendre le langage chrétien plus accessible, mais de redécouvrir, en profondeur, le cœur du message évangélique. Cette relecture suppose une rencontre féconde entre la foi chrétienne et la culture contemporaine, dans une perspective de transformation mutuelle. Ce processus repose sur une dynamique structurée, articulée autour de cinq critères essentiels qui garantissent une évaluation rigoureuse de la recontextualisation. Le modèle de la KU Leuven vise ainsi à promouvoir une foi post-critique, mature et dialogique, capable d'entrer en relation avec la diversité sans se diluer.

À l'inverse, dans le document *Mission de l'école chrétienne* (2021), la recontextualisation est envisagée dans une perspective avant tout **institutionnelle et pastorale**. Bien que le terme soit emprunté à Boeve, il est employé dans un sens plus pragmatique, visant à **adapter** le projet éducatif chrétien pour le rendre **compréhensible** et **pertinent** dans une société pluraliste. Toutefois, cette approche demeure moins théorisée : les cinq critères du modèle ECSI ne sont jamais explicitement mobilisés et aucun outil d'analyse structuré, tel que la *Melbourne Scale*, n'est proposé pour accompagner concrètement les écoles.

De son côté, le flyer de la CIPS intitulé : « *La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture* » de 2024, adopte un langage pastoral, mais sans offrir de cadre théologique ou méthodologique rigoureux. Dans cette approche, le dialogue interconvictionnel est bien présent, mais il est envisagé principalement comme un outil pédagogique au service du vivre-ensemble, sans être articulé à une exigence théologique de transformation réciproque ni véritablement interrogé dans sa relation au pluralisme. De plus, « *Mission de l'école chrétienne* » et le flyer CIPS promeuvent une école chrétienne ouverte, fondée sur des valeurs partagées, mais sans imposer une référence chrétienne explicite. La foi y est proposée comme source d'inspiration, dans une dynamique inclusive, mais sans engager nécessairement une confrontation herméneutique entre foi et culture.

Sur le plan des outils, le contraste est significatif : alors que le modèle ECSI s'appuie sur des instruments d'évaluation élaborés comme la Melbourne Scale ou la Post-Critical Belief Scale, le flyer CIPS se limite à des suggestions pédagogiques générales,

sans cadre d'analyse structuré. Cette différence de posture engendre également des risques distincts : le modèle ECSI, en raison de sa théorisation claire et exigeante, permet de limiter les interprétations floues ou réductrices. En revanche, l'approche promue par le flyer CIPS, bien qu'inclusive et enracinée dans l'Évangile, peut tendre vers une harmonisation des discours au détriment d'une confrontation dialogique. Sans cadrage herméneutique explicite, le terme de « recontextualisation » risque alors de désigner une adaptation pédagogique souple, voire une dilution du message chrétien dans une simple pastorale des valeurs.

En définitive, si les deux approches convergent dans leur refus du prosélytisme et leur volonté de conjuguer enracinement et ouverture, elles divergent nettement quant à leur degré de structuration théologique et leur capacité à proposer un modèle cohérent de recontextualisation. Le modèle proposé par Boeve et Pollefeyt constitue un cadre rigoureux et transformationnel, apte à redéfinir l'identité de l'école catholique dans un monde pluraliste. À l'inverse, le flyer CIPS ainsi que le document « *Mission de l'école chrétienne* » (version 2021) offrent une orientation pastorale généreuse et ouverte, mais moins outillée sur le plan théologique et méthodologique.

Dès lors, pour les écoles du diocèse de Tournai, une pastorale scolaire ne pourrait devenir un véritable espace de recontextualisation qu'en s'inspirant des critères du modèle ECSI, en allant au-delà de simples formulations bienveillantes.

Dans cette perspective, le dispositif que je propose intègre plusieurs éléments fondamentaux afin d'être en cohérence avec la conception de la recontextualisation développée à la KU Leuven. Il propose un enracinement clair et explicite dans la tradition chrétienne, tout en assurant une ouverture structurelle au dialogue interreligieux et interconvictionnel ; favorise une interprétation dynamique et critique des récits et symboles chrétiens à partir des contextes concrets et des questions existentielles des élèves ; implique les cinq critères du modèle ECSI (déplacement contextuel, référence évangélique, inscription dans les enjeux actuels, transformation mutuelle foi-culture, déplacement existentiel) comme base d'analyse et de mise en œuvre ; évite les approches uniformisantes et moralisantes, en encourageant des processus dialogiques authentiques où les élèves deviennent co-interprètes de la tradition ; articule de manière cohérente les dimensions théologique, pédagogique et culturelle de la pastorale scolaire.

Ainsi conçu, ce dispositif va permettre non seulement de répondre aux exigences de ma question de recherche : mais aussi d'enrichir la dynamique pastorale actuelle, en l'orientant vers une reconfiguration vivante de la foi au contact de la pluralité vécue à l'école.

Cadre empirique

Le cadre empirique de ce travail se centre sur les aspects méthodologiques de l'enquête et est composé de trois chapitres, le premier concerne la méthodologie de la recherche utilisée, le deuxième se concentre sur les résultats d'analyse et d'interprétations, le troisième chapitre se consacre à la discussion de ces résultats au regard de la littérature existante, tout en mettant en avant les limites de notre dispositif de recherche ainsi que les perspectives.

Chapitre 1 - Méthodologie de la recherche

Afin de clarifier la méthodologie adoptée pour cette recherche, je débute le premier chapitre en rappelant ma question de recherche, puis en exposant les raisons qui m'ont conduite à mettre en place un dispositif expérimental. J'explique ensuite le choix de recourir à l'entretien semi-directif et au traitement qualitatif des données. Ensuite, je décris ma démarche de récolte des données ainsi que l'échantillon. Par la suite, j'aborde le questionnaire et ma démarche d'analyse des données pour présenter les catégories et les étiquettes (codes) qui sont au cœur du chapitre suivant. En ce qui concerne le deuxième chapitre, les données récoltées lors des entretiens sont présentées et organisées de manière à apporter des éléments de réponse à ma question de recherche. Pour y parvenir, je présente les résultats selon mes trois concepts : l'identité de l'école chrétienne, la pastorale scolaire et le dispositif basé sur la recontextualisation de foi chrétienne avec comme levier le dialogue interreligieux et interconvictionnel. Dans le dernier chapitre, je discute des résultats analysés sous différents angles : l'apport et la production de connaissances nouvelles, la relation avec la littérature existante, le recul critique dans l'intention d'identifier les limites de ma recherche. Je termine ce chapitre en mentionnant les apports que ce travail peut présenter pour le monde de la recherche ainsi que pour le terrain.

Chapitre 1 - Méthodologie de la recherche

Pour débiter la méthodologie retenue, je présente ma question de recherche qui guide l'ensemble de mon travail. Elle s'inscrit dans une problématique construite à partir de lectures approfondies et d'analyses préliminaires, et vise à clarifier le fil conducteur de ma recherche. Avant d'en formuler les termes précis, il importe de rappeler le rôle

central de cette étape dans toute démarche scientifique et la manière dont elle oriente l'exploration sur le terrain.

1.1. Question de recherche

Dans le cadre de mon travail, la formulation du problème de recherche est une étape déterminante, car elle permet de construire une problématique fondée sur un corpus de connaissances et de dégager une question précise à explorer (Bouchard, 2011). Au fil des lectures, ma réflexion s'est affinée et m'a orientée vers des pistes que je n'aurais pas forcément envisagées au départ (Bouchard, 2011). Par ailleurs, le cadre théorique, tout en validant des hypothèses, a ouvert des perspectives nouvelles. En complément, c'est bien le terrain qui, selon moi, reste la source la plus féconde pour accéder à une compréhension en profondeur (Savoie-Zajc, 2007). À ce titre, je m'appuie sur plus de vingt-cinq ans d'engagement au sein de l'équipe pastorale d'un établissement catholique. Au fil des années, j'ai constaté une évolution marquante de la pastorale scolaire : d'abord structurée autour d'une dynamique « confessante », elle s'est ensuite recentrée sur les « valeurs », au risque de perdre en cohérence, en spécificité et en profondeur spirituelle. Dans un contexte post-séculier et post-chrétien, miser uniquement sur les valeurs sans repenser le fondement chrétien revient paradoxalement à accélérer la sécularisation (Boeve, 2025). Il convient donc d'éviter à la fois une confessionnalisation rigide et une neutralité désincarnée effaçant toute référence chrétienne. Il s'agit donc d'éviter deux écueils : d'une part, une confessionnalisation rigide qui imposerait un cadre dogmatique figé ; d'autre part, une neutralité désincarnée qui effacerait toute trace de référence chrétienne.

Face à ce constat, deux approches contemporaines coexistent. D'une part, les documents « Mission de l'école chrétienne » et le flyer publié par le CIPS « *La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture* » proposent une vision accueillante et ouverte, mais restent peu structurés sur les plans théologique et méthodologique. De l'autre, le projet de la KDS, intégrant la dimension pastorale développée par Boeve et Pollefeyt, offre une expression théologiquement, opérationnelle, susceptible de redéfinir en profondeur l'identité de l'école catholique dans un contexte pluraliste. Dans cette optique, formuler une question de recherche qualitative nécessite de respecter plusieurs critères. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1993), elle doit être claire dans sa formulation, réaliste dans sa faisabilité, et pertinente au regard du phénomène étudié. Autrement dit, la question doit permettre une enquête

concrète, portant sur une réalité vécue, et dont la réponse n'est pas immédiatement évidente. Dès lors, ma question centrale peut-être formulée comme suite : « ***Comment la pastorale scolaire dans une école du diocèse de Tournai pourrait-elle devenir, à l'heure actuelle, un espace de recontextualisation de la foi chrétienne en s'appuyant sur un dispositif inspiré de la KU Leuven basé sur le dialogue interreligieux et interconvictionnel ?*** »

Plus particulièrement, ma question de recherche se compose de deux objectifs. Le premier vise à **offrir à une équipe pastorale une meilleure compréhension des missions de la pastorale scolaire**. Cette analyse s'effectue à la lumière des documents de référence que sont « *Mission de l'école chrétienne* » (version 2021) et le flyer de la Commission interdiocésaine de pastorale scolaire (CIPS) intitulé « *La pastorale scolaire ? Entre enracinement et ouverture* ». Par ailleurs, cette analyse permet également de vérifier dans quelle mesure la recontextualisation qui se dégage des textes officiels correspond véritablement à la dynamique dialogale que Boeve (2025) défend. Le deuxième objectif vise à analyser comment, au regard du dispositif expérimental mis en place, inspiré notamment des expériences menées en Flandre, la pastorale peut devenir un **espace privilégié de recontextualisation de la foi chrétienne**, tout en favorisant le dialogue interreligieux et interconvictionnel.

1.2. Le choix de la méthode

Dans la volonté de donner du sens et d'obtenir une analyse riche et variée des données récoltées sur le terrain (Mucchielli, 2009 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011), j'ai opté pour une étude qualitative. Celle-ci a été menée lors d'entretiens semi-directifs réalisés à la suite d'un dispositif expérimental inspiré de la KU Leuven (voir annexe 2). Ce dispositif a été mis en œuvre auprès de neuf groupes-classes d'élèves âgés de quatorze à seize ans, chacun étant encadré par un·e professeur·e. Cette décision m'a semblé la plus appropriée, car aucune recherche, à ma connaissance, ne porte sur un sujet similaire. De plus, je ne souhaitais pas que les personnes interviewées ne se limitent à formuler un constat de la pastorale scolaire comme simple « école des valeurs ». Mon intention était d'aller au-delà, en comprenant leur ressenti face au dispositif expérimental, notamment dans la possibilité à recontextualiser la foi chrétienne au cœur d'un dialogue interreligieux et interconvictionnel. Dès lors, le recours au traitement de données qualitatives apparaissait comme un moyen pertinent d'apporter

un éclairage nouveau sur les perceptions, souvent méconnues, des acteurs de la pastorale scolaire. Pour répondre aux besoins de mon enquête, j'ai donc d'abord construit un dispositif expérimental, puis je l'ai mis en œuvre au cours d'échanges guidés par une interaction semi-directive, caractéristique des focus groupes. Dans ce cadre, j'ai assumé un rôle de « focalisatrice » afin de canaliser les échanges, tout en veillant à respecter la structure préétablie du dispositif (Davila & Dominguez, 2010). Par ailleurs, j'ai veillé à rester attentive aux réactions des différents groupes-classes invités à réagir à des stimuli ciblés (Dumez, 2011) proposés par le dispositif. Enfin, pour garantir les meilleures conditions lors des focus groupes, j'ai mobilisé mon expertise pédagogique dans le but d'encourager une participation équilibrée, de réguler la parole, d'ajuster le rythme des échanges et de relancer la discussion, notamment grâce à des reformulations ou des questions ouvertes (Leclerc, C. et al., 2011). Ainsi, la qualité du focus groupe se mesure à la couverture et à l'approfondissement des thèmes, à la diversité des témoignages, à l'équilibre de la participation, à la fluidité des échanges et à la qualité des interactions (Picard et al., 2011).

Par la suite, j'ai conduit des entretiens semi-directifs avec chacun des professeurs ayant observé ou participé à la mise en œuvre du focus groupe. La durée de ces entretiens variait entre trente minutes et une heure trente, selon le degré d'implication et la spontanéité des participants.

1.3. Démarche de récolte de données et échantillon

Mon échantillon se compose, d'une part, d'élèves ayant participé à l'application du dispositif et aux focus groupes. D'autre part, il inclut des enseignants impliqués dans ces focus groupes, puis interrogés ultérieurement lors d'entretiens semi-directifs. Comme le souligne Lorraine Savoie-Zajc (2007), la sélection du terrain doit reposer sur un contexte qui optimise la compréhension du phénomène étudié. Elle doit aussi permettre de constituer un échantillon scientifiquement valide, justifié par des critères pertinents. Dans cette perspective, mon échantillon (présentation de chaque sujet en annexe 4) a été retenu selon trois critères principaux. Le premier est d'être intégré au sein d'une même école catholique du diocèse de Tournai, marquée par une pluralité religieuse et convictionnelle en lien direct avec ma question de recherche. Ce choix s'explique par certaines spécificités de l'établissement. Parmi elles, un règlement intérieur qui autorise le port du voile. Cette disposition, rare dans le paysage scolaire francophone, traduit une volonté explicite de respecter les convictions religieuses des

élèves. Elle est conforme aux articles 1.4.1-1 et 1.4.1-3 du « *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire* de la Fédération Wallonie-Bruxelles ». Elle témoigne aussi d'un engagement concret en faveur de l'égalité de traitement et de la non-discrimination convictionnelle. De plus, en vertu des articles 1.4.2-1 et 1.3.2-3 du même code, qui garantissent l'autonomie des établissements dans la mise en œuvre de leur projet éducatif, cette école catholique choisit de conjuguer fidélité à son identité chrétienne et accueil actif de la pluralité convictionnelle. C'est précisément cette articulation entre enracinement et ouverture qui m'a conduite à considérer cet établissement comme un terrain idéal pour observer comment la pastorale scolaire pourrait évoluer vers un lieu de recontextualisation de la foi chrétienne en interaction avec des convictions diverses. Le deuxième critère consistait à être impliqué activement dans une équipe pastorale. Les personnes du groupe-cible ont donc été sélectionnées (annexe 4) pour leur connaissance du fonctionnement, des objectifs et des enjeux de la pastorale scolaire. Cette implication préalable garantissait la pertinence et la profondeur des réponses. Elle permettait aussi d'enrichir la recherche grâce à une réflexion ancrée dans l'expérience. Ce positionnement actif constituait une condition essentielle pour obtenir des données qualitatives complètes et en lien direct avec la problématique étudiée. Le dernier critère précisait que l'équipe pastorale ne devait pas être composée uniquement de professeurs de religion. Cette diversité de profils permettait en effet de croiser des points de vue variés, d'éviter une vision exclusivement disciplinaire de la pastorale scolaire et d'enrichir l'analyse par des expériences et sensibilités différentes.

Afin d'adopter une posture à la fois éthique et sociale (Gagnon et al., 2019), j'ai « pris soin » des personnes interrogées. Je leur ai offert un véritable espace de parole où elles se sentaient reconnues, écoutées et respectées. De plus, une attention particulière a été portée au niveau méso-éthique. En effet, avant chaque entretien, j'ai expliqué le cadre de la recherche, ses objectifs et les garanties d'anonymat et de confidentialité assurées tout au long du processus. J'ai également sollicité leur consentement éclairé, accompagné d'une invitation à signer le document autorisant l'enregistrement des entretiens (Bertaux, 1997, 2016). Sur le plan pratique, j'ai abordé ces entretiens avec plus d'aisance que lors de travaux antérieurs. Cette aisance provenait d'une meilleure appropriation du guide d'entretien. Bien que je disposais de mes questions sous les yeux, je les maîtrisais suffisamment pour suivre une trame logique, en cohérence avec mon cadre théorique et ma question de recherche. Cette préparation m'a permis d'être

pleinement à l'écoute, de rester attentive aux propos des participants et de réagir de façon adaptée aux dynamiques de l'échange. Enfin, comme le rappelle Poupart (2012), la gestion des silences est un aspect essentiel de l'entretien qualitatif. J'ai donc interprété leur nature : lorsqu'ils étaient « pleins », c'est-à-dire porteurs de réflexion ou d'émotion, je les ai accueillis sans les interrompre. En revanche, face à des silences « vides », marquant ainsi une rupture, j'ai relancé grâce à des questions ouvertes ou à une reformulation. Dans la suite de la recherche, je présente le questionnaire élaboré et utilisé lors des entretiens semi-directifs. J'en exposerai les appuis théoriques et les perspectives offertes pour l'analyse.

1.4. Le questionnaire et ma démarche d'analyse

Pour guider les entretiens semi-directifs, j'ai utilisé un questionnaire (annexe 1) qui, selon Kaufmann (2016), constitue un outil de recueil de données favorisant une dynamique d'échange entre le chercheur et le participant autour de l'objet d'étude. La conception de ce guide d'entretien s'est appuyée sur mon cadre théorique ainsi que sur ma question de recherche. Concernant sa structure, j'ai suivi les recommandations de Quivy et Campenhoudt (2017). Ainsi, j'ai veillé à organiser les questions de manière logique et cohérente tout au long de l'entretien. L'objectif était de créer une conversation fluide où le participant occupe une place centrale. J'ai structuré le guide par thèmes, autour du concept étudié, en suivant le principe de l'entonnoir (Kaufmann, 2016). Concrètement, j'ai commencé par des questions simples, factuelles et centrées sur l'identité, afin de rompre la glace. J'ai terminé par des questions de clôture, non mentionnées dans le guide, permettant de recueillir des retours sur les difficultés et les facilités rencontrées. Enfin, une question ouverte donnait la possibilité de compléter ou de revenir sur un point, afin d'approfondir certains aspects. Le premier thème portait sur l'identité de l'école chrétienne, en lien avec les missions du document de référence (version 2021). Le deuxième abordait le rôle de la pastorale scolaire à partir du flyer de la CIPS. Le troisième concernait le dispositif expérimental, intégrant les notions de dialogue interreligieux, interconvictionnel et de recontextualisation.

En ce qui concerne l'analyse des entretiens, j'ai d'abord procédé à une retranscription intégrale des enregistrements, étape indispensable pour garantir la fidélité aux propos recueillis et préserver la richesse des données (Lejeune, 2014). Par ailleurs, mon étude s'inscrit dans une double approche, à la fois déductive et inductive (Quivy & Huberman, 1994). Ainsi, l'approche déductive permet de partir de mon cadre théorique

et de mes concepts-clés. Elle sert à structurer l'analyse et à vérifier si les données confirment ou nuancent ces repères. L'approche inductive, quant à elle, ouvre à l'émergence de nouvelles pistes et catégories issues directement du discours des personnes interviewées. Ensuite, les données ont ainsi été examinées à travers un système structuré de catégories et d'étiquettes (codes), ce qui a permis d'ordonner l'information et d'en faciliter l'analyse. En outre, j'ai sélectionné et organisé les éléments les plus pertinents, dans le but de répondre avec précision et profondeur à ma question de recherche. J'ai poursuivi en utilisant une grille de codage inspirée de mon cadre théorique et alimentée par les données extraites des verbatims (annexe 2). Cinq concepts en sont ressortis : l'identité chrétienne, la pastorale scolaire, le dispositif expérimental, la recontextualisation de la foi chrétienne et le dialogue interreligieux et interconvictionnel. Ainsi les codes relatifs à l'identité catholique et à la pastorale scolaire renvoient directement à des sous-titres de mon cadre théorique. En revanche, pour les trois autres thèmes, j'ai développé des codes spécifiques (voir codebook, annexe 2). Par exemple, pour le dispositif, j'ai codé la pertinence, la compréhension, le lien avec le dialogue interreligieux et la place accordée à la foi chrétienne ; pour la recontextualisation, j'ai relevé les éléments liés à la réinterprétation des symboles. Enfin, pour garantir la lisibilité et l'anonymat, j'ai attribué à la fois un prénom fictif à chaque enseignant interviewé et un code chiffré.

Chapitre 2 - Résultats d'analyse et interprétation

Ce chapitre présente les principaux résultats de l'enquête, c'est-à-dire ceux qui apportent des réponses tout en soulevant de nouvelles questions. Pour plus de cohérence, j'ai inversé l'ordre du codebook. Ainsi, j'ai choisi de terminer par l'analyse du dispositif, car cette conclusion permet de relier l'ensemble des résultats et d'en proposer une lecture globale. Tout d'abord la première section (2.1) examine les représentations de l'identité de l'école chrétienne et de ses missions, en s'appuyant notamment sur la perception et l'usage du document « *Mission de l'école chrétienne* » (2021). Par la suite, la deuxième section (2.2) analyse les représentations de la pastorale scolaire à partir du flyer de la CIPS : « *La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture* ». Ensuite, la troisième (2.3) explore la manière dont les enseignants définissent la recontextualisation de la foi chrétienne. Puis, la quatrième section (2.4) est consacrée au dialogue interreligieux et interconvictionnel : conditions de mise en œuvre, effets perçus, apports éducatifs et tensions identifiées par les enseignants. Enfin, la cinquième section (2.5) présente et analyse le **dispositif expérimental** visant à instaurer un espace de dialogue interreligieux et interconvictionnel comme lieu de recontextualisation, en évaluant sa pertinence au regard des cinq critères ECSI, ses effets observés, ainsi que ses limites et défis.

2.1. Représentations de l'identité de l'école chrétienne et de ses missions

L'analyse et l'interprétation des résultats débutent ainsi par l'examen de la connaissance du document de référence « *Mission de l'école chrétienne* » (version 2021). Les entretiens en révèlent une **connaissance inégale** : la plupart des enseignants interrogés en ont entendu parler à leur arrivée dans l'établissement, mais seuls deux d'entre eux peuvent en restituer les axes de manière claire et précise. Pour beaucoup, il demeure un texte institutionnel, peu mobilisé dans leur pratique quotidienne. « *Je sais qu'on nous l'a présenté à mon arrivée ici, mais honnêtement, je ne saurais plus dire ce qu'il contient exactement.* » (Enseignant 2, L.8-10) Ainsi, ces deux enseignants se sont réapproprié ce document à travers **des démarches personnelles**, comme une formation ou un projet éducatif. Ainsi, l'enseignante 8 évoque un projet artistique mené avec sa classe, né à l'occasion d'une initiative proposée par la CIPS. Elle y a

utilisé « *Mission de l'école chrétienne* » comme document de référence, en s'appuyant plus précisément sur une phrase qui l'avait particulièrement interpellée : « *Au-delà du respect, notre école cherchera à soutenir chaque élève activement dans ses possibilités d'évolution, en contribuant à son bien-être et sa progression vers lui-même et vers les autres.* » (Enseignante 8, L.15-19) Cette citation a servi de fil conducteur pour le travail artistique, permettant une traduction créative des symboliques du texte en dialogue avec les élèves avec la création de vitraux en forme de lotus, bougie, la Bible, le trèfle à 4 feuilles, la croix. Par ailleurs, l'enseignante 9 rapporte que sa compréhension du document s'est approfondie à l'occasion d'une **formation suivie de manière volontaire**. Elle a pu alors formuler clairement ce qu'elle considère comme un axe fondamental de la mission de l'école chrétienne : « *Une éducation pour la personne et, tout particulièrement, une attention à nourrir et développer la dimension spirituelle de chacun. Celle-ci se manifeste dans les grands questionnements sur la condition humaine : la vie, la mort, l'amour, le cosmos, l'être, Dieu.* » (Enseignante 9, L. 14-26). En l'absence de lecture approfondie, les 7 autres enseignants **en déduisent intuitivement les grandes lignes**, en s'appuyant sur leur vision personnelle de l'école chrétienne. L'enseignant 4 insiste sur le développement intégral de la personne avec « *[...] l'accompagnement de l'élève dans toutes ses dimensions, pas seulement intellectuelle* » (Enseignant 4, L.12-14). Par ailleurs, pour huit des neuf enseignants, la mission concrète de l'école est de **mettre en œuvre des valeurs chrétiennes au quotidien**, « *[...] en évoquant respect, accueil, développement personnel.* » (Enseignante 3, L.58-64) car « *c'est un lieu d'humanité. On ne transmet pas une religion, mais des valeurs : respect, justice, solidarité.* » (Enseignante 2, L.77-79) démontrant de cette façon que naturellement, « *l'école des valeurs* » marque l'identité de l'école catholique. Seule l'enseignante 5, évoque **explicitement le lien à l'Évangile**, affirmant que celui-ci doit être vécu dans les gestes et paroles du quotidien scolaire. « *Ce n'est pas quelque chose qu'on prêche, c'est quelque chose qu'on vit.* » (Enseignante 5, L.30). Ce qui laisse penser que la confessionnalisation de la foi chrétienne est pensée intuitivement par peu d'enseignants. Les enseignants évoquent plusieurs **finalités** de l'école chrétienne qui déterminent l'identité de l'école chrétienne, avec notamment la **transmission de valeurs humaines et évangéliques**. Cela peut laisser à penser l'influence d'un ancrage à « une école des valeurs ». Trois enseignants insistent par ailleurs sur l'importance d'une **identité claire mais inclusive** : « *On peut être chrétien, accueillant et*

respectueux, Il faut juste être clair sur ce qu'on propose, sans forcer personne. »
(Enseignant 5, L.120–122)

Pour conclure la représentation de l'identité de l'école chrétienne, je comprends que la majorité des enseignants possèdent une connaissance globalement superficielle et inégale du document « *Mission de l'école chrétienne* » (version 2021), perçu comme un texte institutionnel peu intégré dans leur pratique quotidienne.

Cependant, certains enseignants s'approprient de manière personnelle, des extraits du document en les reliant à des expériences concrètes avec les élèves ou à des réflexions personnelles sur le sens de leur engagement éducatif notamment à travers des projets pédagogiques ou des démarches de formation volontaire. Dans ces cas, le document devient alors source d'inspiration pour une pédagogie attentive à la personne dans toutes ses dimensions, y compris spirituelle.

Par ailleurs, en l'absence d'une appropriation formelle, la représentation des missions chrétiennes de l'école repose souvent sur une compréhension intuitive et individualisée, construite à partir de valeurs telles que l'accueil, le respect et le développement personnel. Ces valeurs, bien que profondément enracinées dans la tradition chrétienne, sont rarement nommées comme telles. Enfin, une minorité d'enseignants établit un lien explicite entre leur pratique et l'Évangile, en soulignant l'importance de vivre les valeurs chrétiennes à travers des gestes concrets du quotidien. Il semble que la plupart des enseignants interrogés adhèrent davantage à la conception d'une « *école des valeurs* », où l'éducation morale et humaine est perçue comme compatible avec une perspective chrétienne, mais sans pour autant reconnaître explicitement sa spécificité théologique.

Enfin, je comprends à la lumière de ces résultats, que **l'identité chrétienne de l'école n'est pas intégrée de manière explicite** dans les connaissances des enseignants interrogés. Si la majorité connaît ou a entendu parler du document « *Mission de l'école chrétienne* », cette référence demeure un texte institutionnel peu approprié et **rarement mobilisé** dans leur pratique quotidienne.

2.2. Représentations de la pastorale scolaire

Cette seconde partie des résultats s'ouvre par une étude de la **réception du document de la CIPS**, « *La pastorale scolaire ? Entre enracinement et ouverture* », considéré comme un outil de référence à destination des équipes éducatives. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure ce flyer est connu, diffusé, mobilisé, et s'il constitue

un repère effectif pour les enseignants dans leur mission pastorale. La réflexion se poursuit par l'examen des **interprétations des notions « enracinement et ouverture »**. Par la suite, cette articulation fait l'objet d'un approfondissement dédié aux **tensions ou complémentarités perçues** pour interroger les représentations portées par les acteurs de terrain, en lien avec les enjeux de transmission, de cohérence et de dialogue. L'analyse se poursuit avec une attention particulière à la **définition de la pastorale scolaire** et à sa **proposer des temps et des lieux spécifiques**. Dans un quatrième temps, l'analyse porte sur **l'articulation de l'identité chrétienne de l'école et de l'ouverture au monde pluraliste**. Enfin, les deux dernières sous-sections abordent la **mise en pratique de la pastorale scolaire**, d'une part dans une perspective générale propre aux écoles catholiques, et d'autre part dans les spécificités de l'établissement analysé. Ces analyses permettent de questionner l'organisation, les ressources humaines mobilisées, le rôle de la direction, ainsi que la nécessité ou non d'un cadre plus structuré pour assurer la cohérence et la pérennité des actions.

En explorant ces différentes dimensions, cette section vise à mieux comprendre la manière dont la pastorale scolaire peut constituer un espace pertinent pour **recontextualiser la foi chrétienne** dans une école appelée à conjuguer tradition, mission éducative et ouverture au pluralisme.

***La pastorale scolaire à la lumière du document de la CIPS :
« La pastorale scolaire ? Entre enracinement et ouverture. »***

Les entretiens menés révèlent un constat largement partagé : les enseignants interrogés **ne connaissent pas l'existence** du flyer de la CIPS et, par conséquent, ignorent ce qu'il représente, alors même qu'il est présenté comme un document de référence pour penser la mission pastorale de l'école chrétienne. Sa diffusion apparaît limitée, son utilisation quasi inexistante, et seuls quelques enseignants personnellement engagés dans la dynamique pastorale en ont entendu parler ou l'ont consulté. « *Non. Oui, je sais qu'il existe. Oui, je crois que je l'ai reçu lorsque j'ai été engagé. [...] Maintenant, je suis incapable de te dire son contenu.* » (Enseignant 6, L.45–48)

Pourtant, seuls trois enseignants, **sensibilisés à la pastorale**, en ont une connaissance réelle : « *Oui, je le connais. Ce n'est pas un document que j'utilise tous les jours, mais j'en ai lu des extraits.* » (Enseignante 5, L.30–48). En ce qui concerne le message véhiculé par ce flyer, dont les mots « **enracinement et ouverture** », présents en première de couverture, l'ensemble des enseignants répondent intuitivement que le

rôle de la pastorale scolaire est de permettre « *l'enracinement, c'est oser assumer notre foi chrétienne. [...] Et l'ouverture, c'est ce qui rend possible la rencontre.* » (Enseignante 9, L. 132-134). Par ailleurs, trois enseignants soulignent l'importance du fait que la pastorale scolaire permette de **rester enracinés dans la tradition chrétienne**, comme fondement de l'identité de l'école car « *sinon on devient une école comme les autres.* » (Enseignante 3, L.112–114). Dans le même temps, tous les enseignants expriment la **nécessité d'ouverture** à toutes les convictions présentes au sein de l'école car « *il faut qu'on tienne compte de tous les élèves, qu'ils soient croyants ou non, ou d'autres religions. C'est aussi ça, l'ouverture.* » (Enseignant 1, L.76–78). Ils insistent sur la **complémentarité des deux notions**, considérant que l'un ne va pas sans l'autre : « *Pour moi, l'enracinement et l'ouverture, c'est un équilibre. Si on est trop dans l'enracinement, on risque de fermer les portes. Si on est trop dans l'ouverture, on perd notre âme.* » (Enseignante 4, L.91–94)

Cependant, deux expriment un **sentiment de tension** entre les deux pôles, en particulier face à ce qu'ils perçoivent comme une **dilution des repères chrétiens** car « *l'impression qu'on n'ose plus trop parler du Christ, ou alors c'est caché dans les coins. Ça manque un peu de clarté parfois.* » (Enseignante 2, L.102–104). Selon eux, cette situation traduit une volonté d'être « *ouverts à tout le monde* » qui, finalement, conduit à « *ne plus proposer grand-chose de chrétien* » (Enseignant 4, L.108–110).

Enfin, cette tension entre enracinement et ouverture est souvent reliée à des enjeux éducatifs plus larges, tels que le **vivre-ensemble**, l'**accueil des différences**, et la **cohérence du projet d'école** et « *ce qu'on dit aux élèves. Si on parle d'ouverture, il faut l'incarner. Et si on parle d'enracinement, il faut l'expliquer clairement.* » (Enseignant 6, L.98–101)

La pastorale scolaire et « Mission de l'école chrétienne »

La pastorale scolaire est comprise par l'ensemble des enseignants comme **faisant partie intégrante de « Mission de l'école chrétienne »** avec « *évidemment, la dimension religieuse et spirituelle. Si la pastorale ne la prend pas en charge, c'est compliqué de la faire vivre au sein d'une école.* » (Enseignante 4, L.77–79)

En outre, tous considèrent ce document de référence « *comme un relais permettant de transmettre des valeurs humaines et chrétiennes* » au sein du cadre éducatif. (Enseignant 6, L.62–64)

La pastorale dans une école catholique c'est...

Pour l'ensemble des professeurs, la pastorale est perçue comme **un art de la relation**, une manière d'être au monde et aux élèves, bien plus qu'un ensemble de pratiques explicitement religieuses : « *Quand on accompagne un élève en difficulté, qu'on prend le temps de l'écouter, c'est aussi de la pastorale.* » (Enseignante 9, L.118–119) Néanmoins, deux enseignants décrivent la pastorale comme une attitude de service, « *quand on prend soin des élèves, quand on écoute* » (Enseignante 1, L.58–60), Tout étant enracinée « *dans l'exemple du Christ, perçu comme guide ou pasteur.* » (Enseignante 3, L.260-261).

Proposer des temps de pastorale

L'ensemble des enseignants insistent sur l'importance de moments symboliques qui permettent de proposer une expérience spirituelle, en lien avec la tradition chrétienne. « *Quitte à choisir des moments, autant les cibler sur des moments festifs, des moments qui ont du sens pour les chrétiens. Ce sont des moments de recueillement, des moments ensemble.* » (Enseignante 4, L.5–7). L'organisation est donc **souple, transversale**, articulée autour de **moments-clés de l'année scolaire** « *On fait des animations pendant l'Avent, ou pour le Carême, ou des affiches. C'est ponctuel mais ça donne du sens.* » (Enseignant 3, L.110–112) avec une logique de **proposition** « *Ce ne sont pas des activités obligatoires. On propose, et souvent les élèves suivent.* » (Enseignant 6, L.138–139)

Proposer des lieux de pastorale

La pastorale est vue comme un espace de parole « *c'est permettre à tout un chacun [...] de lui donner la parole, l'aider à réfléchir.* » (Enseignant 6, L.193–195) et de rencontre des différences « *où chacun peut se sentir accueilli, écouté, respecté en s'ouvrant à l'autre.* » (Enseignante 5, L.30–34). Tout « *en proposant un dialogue, dans une rencontre.* » (Enseignante 9, L.134–137)

La pastorale au sein de l'école ciblée par cette recherche

Dans l'école étudiée, la mise en œuvre de la pastorale repose sur une **équipe d'enseignants engagés bénévolement**. « *On le fait parce qu'on y croit, mais ce n'est pas dans notre horaire, ni dans notre mission.* » (Enseignante 5, L.145–147). Ces personnes sont identifiées comme les **acteurs clés de la dynamique pastorale** : « *Il y*

a une petite équipe de profs qui organise les célébrations, les temps de prière, les actions de solidarité... mais c'est toujours un peu les mêmes. » (Enseignante 2, L.122–124). Par ailleurs, l'ensemble des enseignants insistent sur le fait que « **le soutien explicite de la direction est essentiel, car elle nous encourage et laisse une place à la pastorale.** » (Enseignante 4, L.130–132). De cette façon, il devient possible de légitimer l'action pastorale car « *c'est important que la direction nous donne le feu vert. Sinon, notre action resterait invisible.* » (Enseignant 5, L.148–149)

Le besoin d'un cadre clair et collectif

L'ensemble des enseignants affirment que les pratiques pastorales sont portées par des personnes engagées, mais **sans cadre d'ensemble explicite** : « *Chacun fait un peu à sa façon. Ça manque de cohérence globale.* » (Enseignante 5, L.160–161)

Ils souhaitent **un projet pastoral mieux défini, mieux accompagné**, capable de fédérer et de donner du sens à ce qui est vécu : « *Il faudrait une vraie vision pastorale, qu'on puisse partager tous ensemble.* » (Enseignant 6, L.134–136). De cette façon, elle pourrait se diffuser à travers plusieurs disciplines et activités comme « *des projets solidaires en cours de géo ou de français, c'est aussi de la pastorale.* » (Enseignante 1, L.100–102). Enfin, deux enseignants alertent sur le risque d'une pastorale trop floue, détachée de sa source chrétienne. Ils plaident pour une foi proposée clairement, « *sans imposition* » (Enseignante 9, L.138–139). Mais cette forme de pastorale repose sur des **personnes-clés**. L'ensemble des professeurs insistent sur la fragilité et **la dépendance des engagements individuels** : « *S'il n'y avait plus les trois-quatre profs qui s'en occupent, je ne sais pas ce qui resterait de la pastorale* » (Enseignant 6, L.140–142). C'est pourquoi, l'ensemble des enseignants suggèrent donc la nécessité de formaliser davantage, « *Il faudrait qu'il y ait une vraie équipe reconnue, avec du temps, pour que ce soit plus solide.* » (Enseignante 3, L.126–128)

Pour conclure, je comprends que, dans l'établissement étudié, l'identité chrétienne et la mission pastorale sont largement portées par des valeurs universelles qui rassemblent, mais dont le lien explicite avec la tradition chrétienne reste souvent implicite, voire absent. Cette orientation confirme la tendance à concevoir l'établissement comme une « **école des valeurs** », où le respect, l'accueil, la justice ou la solidarité constituent des repères fédérateurs. Si cette approche inclusive favorise le vivre-ensemble et l'ouverture à tous, elle soulève néanmoins la question de la visibilité

et de la cohérence théologique de l'école catholique. Je mesure également combien la faible appropriation collective des documents de référence, qu'il s'agisse du flyer de la CIPS ou du « *Mission de l'école chrétienne* » (2021), limite leur potentiel de structuration et d'inspiration pour la communauté éducative. Les intuitions pastorales existent, elles sont riches et sincères, mais elles se vivent de manière dispersée, dépendant fortement de l'engagement individuel de quelques acteurs-clés. Néanmoins, ces constats me conduisent à penser qu'un travail concerté d'appropriation et de mise en dialogue des textes fondateurs, combiné à un cadre pastoral partagé, serait bénéfique. Il permettrait de mieux articuler enracinement et ouverture, en reliant les valeurs vécues à leurs fondements chrétiens. C'est à cette condition que la pastorale scolaire pourra réellement devenir un espace de recontextualisation de la foi chrétienne, pertinent et vivant, dans un contexte pluraliste.

2.3. La définition de la recontextualisation

Cette section et la suivante analysent et interprètent la manière dont les enseignants comprennent la notion de recontextualisation et du dialogue, afin d'évaluer le degré de pertinence du dispositif mis en place.

Ainsi, pour l'ensemble des enseignants, recontextualiser signifie « *prendre un élément de la tradition chrétienne (récit, geste, symbole) et lui redonner sens aujourd'hui, dans un autre contexte, sans le vider de sa source.* » (Enseignante 8, L.138-140) En outre, deux enseignants accentuent la recontextualisation comme un « dialogue créatif *entre la tradition chrétienne et la culture contemporaine, rendant l'Évangile signifiant et vivant pour les jeunes d'aujourd'hui qui n'ont plus les mêmes références.* » (Enseignante 4, L. 122-124). Par ailleurs, pour l'enseignante 5, la recontextualisation est une phase importante de la pastorale scolaire car « *l'Évangile lui-même est une source d'ouverture à la pluralité, car Jésus est allé vers l'étranger et le faible. Être chrétien, c'est être cohérent avec cette parole et **rechercher ce qui nous rapproche** plutôt que ce qui nous divise* » [Enseignante 5, L. 71-76]. Dès lors, pour qu'une recontextualisation soit possible, l'ensemble des professeurs ont exprimé que « *la foi ne peut plus être transmise comme avant ; elle doit être **proposée dans un dialogue, dans une rencontre**, nécessitant des personnes formées qui osent parler de leur foi* » (Enseignante 5: 120-123). De plus, deux professeurs ont insisté sur le fait que « *si le discours chrétien n'est pas clair et assumé, il y a un risque de perdre la spécificité chrétienne et de déséquilibrer le dialogue.* » (Enseignante 4, L.173-176)

Néanmoins, pour trois professeurs, « *Il est vital de **réinterpréter les symboles et les rituels** pour les actualiser, comme le projet de moderniser des croix anciennes pour symboliser la mort et la nouvelle vie* » (Enseignante 1, 1.350-356).

2.4. Le dialogue interreligieux et interconvictionnel

Pour l'ensemble des enseignants, le dialogue interreligieux en pastorale scolaire est perçu comme « *une **mission fondamentale** et un **lieu d'écoute, de parole, et d'échanges entre croyances**. Ce n'est plus seulement une question de célébrations, mais une forme de pastorale qui prend en compte la **pluralité réelle des élèves**, qu'ils soient croyants ou non-croyants ou d'autres religions* ». (Enseignante 4, L. 84-85)

En poursuivant dans la même idée, certains ont insisté sur le fait que le dialogue doit être une **rencontre, pas un débat**, « *où l'on peut exprimer sa conviction sans vouloir convaincre, et où les élèves osent parler de leur foi ou de leur absence de foi* » (Enseignante 4: 86-92). Ainsi, pour l'Enseignante 5, l'objectif de la pastorale scolaire est « *de rassembler tout le monde autour de sujets universels et des valeurs de l'école chrétienne, qui sont également des **valeurs universelles**. Le dialogue permet de s'ouvrir à la culture et de comprendre les traditions des autres pour ne pas avoir peur et favoriser la compréhension mutuelle*. (L. 54-58). Néanmoins, pour l'enseignante 2, le dialogue peut être un « **bon fil rouge** » pour les élèves en recherche de sens, leur permettant de s'élargir à d'autres confessions tout en gardant leur propre identité et en étant fiers de celle-ci. Il permet de voir les nombreux « **points communs** entre différentes confessions » (L. 62-65). Pour l'ensemble des enseignants, le dialogue permet aux élèves de nommer et d'exprimer ce qu'ils pensent et croient, même s'ils ne s'identifient pas à une religion « officielle ». Certains élèves qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer peuvent montrer une grande profondeur dans ces discussions « *en évitant la répétition, car les élèves qui se lèvent tendent à exprimer des avis opposés, légèrement différents, ou à ajouter de nouveaux éléments. J'ai redécouvert mes élèves. Ils ont parlé de leurs croyances, de leurs doutes, avec une maturité impressionnante* » (Enseignante 6, L. 264-73). De plus, pour l'ensemble des enseignants, le dialogue permet de **lutter contre les extrémismes** en offrant de "*bonnes clés de lecture*" aux élèves (Enseignante 1, L.347-348). Il s'agit de comprendre les différences et les points communs [Enseignant 6, L.405-407]. Par ailleurs, trois enseignants insistent sur le fait que le dialogue permet une *meilleure* « **connaissance des différentes religions** » et le développement de « **l'esprit critique** » (Enseignant 6, L. 398-401). Ainsi, le dialogue

offre des opportunités uniques d'explorer *« des sujets existentiels que les élèves n'abordent pas toujours dans leur cercle familial, facilitant l'évacuation d'émotions et la poursuite du processus de deuil par exemple. »* (Enseignante 2, L.375-385). Pour terminer, le dialogue interconvictionnel est vu par deux enseignants comme une solution féconde car *« ce genre de moment réconcilie tout : la foi, la diversité, le respect »*. (Enseignant 7, L. 367-369) et *« c'est le seul endroit où j'ai entendu un élève dire qu'il croyait en Dieu... et être écouté. C'était précieux »* (Enseignante 2, L. 285-286).

2.5. Dispositif expérimental

Cette section présente les perceptions, interprétations et évaluations des enseignants à propos du dispositif expérimental (annexe 2) visant à instaurer un dialogue interreligieux et interconvictionnel, et à créer ainsi un espace de recontextualisation de la foi chrétienne. Pour en évaluer la portée, une séance a été organisée auprès d'élèves, en lien avec les principes de l'ECSI et la pédagogie du dialogue. Le cadre reposait sur une mise en scène dialogique autour de six chaises : quatre ouvertes pour symboliser la pluralité des convictions, une marquée pour représenter la place du chrétien, et une sixième reconnaissant qu'aucune position ne détient toute la vérité. Au centre de cette démarche, un récit vécu lors d'un voyage scolaire, raconté par la chercheuse, avait pour but de susciter des échanges interconvictionnels et interreligieux, en plaçant la foi chrétienne au cœur des réflexions.

Compréhension du dispositif

L'ensemble des enseignants ont globalement bien compris le but du dispositif, qu'ils ont perçu comme un **espace de réflexion libre et accessible**. Plusieurs soulignent qu'il ne s'agissait pas de faire une leçon, mais de mettre en mots des expériences vécues, *« c'était une discussion pour qu'on réfléchisse ensemble »* (Enseignante 1, L.90–91) Tous ont apprécié que ce moment puisse permettre aux élèves de mettre du sens sur des paroles qu'ils disent sans toujours les nommer comme *« pastoraux »* : *« J'ai compris qu'on voulait réfléchir à comment incarner la foi dans les pratiques de nos élèves, en mettant un cadre plus naturel. »* (Enseignant 4, L.74–76)

Pertinence du dispositif

L'ensemble des enseignants ont unanimement souligné la pertinence pédagogique du cadre proposé. Il a été perçu comme **juste, adapté à leur réalité professionnelle**, et bien dosé entre structure et liberté. *« C'est la première fois qu'on me demande, dans le cadre de la pastorale de pouvoir laisser parler les élèves avec un cadre bien réfléchi et proposé. Et rien que ça, c'est déjà fort. »* (Enseignant 6, L.63–65)

Tous montrent qu'ils ont apprécié le fait de **pouvoir laisser les élèves s'exprimer sincèrement dans un climat bienveillant** : *« c'est motivant d'avoir un moment comme ça, ça donne envie de participer »* (Enseignante 5, L.110–112). En outre, ce dispositif a été perçu **sécurisant** pour trois enseignants car ils estiment que pour les élèves *« le dispositif ne les force pas à témoigner, leur permettant de participer à leur rythme. »* (Enseignante 2, L. 287-290) Ainsi, *« Le fait de se lever pour prendre la parole est un acte physique et engageant valorise la parole et encourage la diversité des opinions, évitant la redite. »* (Enseignante 5, L. 107-108)

Effets perçus du dispositif

L'ensemble des enseignants expriment la valorisation de la pastorale comme **espace relationnel et éducatif** à travers une *« attitude d'écoute, d'attention à chacun »* (Enseignante 3, L.105–107). Pour l'ensemble des enseignants, le dispositif a **ouvert ou conforté une posture dialogale**, en lien avec la mission éducative d'une école catholique dans un monde pluraliste. En effet, le dialogue interreligieux et interconvictionnel encadré et thématisé autour de questions existentielles comme le thème central de ce dispositif, une deuxième vie après la mort, touche à des dimensions *« profondément humaines et spirituelles, poussant à la réflexion bien après l'activité. »* (Enseignante 2, L.246-249). De plus, *« les nombreux témoignages des élèves montrent que le cadre libère la parole authentique sans jugement et permet la construction identitaire. »* (Enseignante 5, L.98-102). Par ailleurs, ce type de dialogue développe **l'esprit critique**, car *« il permet une meilleure connaissance des différentes religions et convictions, et peut lutter contre la radicalisation »* (Enseignante 1, L.347-348). Cependant, l'ancrage dans une situation réelle (le décès de la grand-mère d'une élève lors d'un voyage scolaire) a permis d'entrer dans une question existentielle universelle, sans formalisme religieux, mais avec une ouverture implicite à une réalité spirituelle. En effet, *« Le fait de partir d'un vécu réel, ça rend la chose tout de suite plus humaine »*

et on ne se sent pas piégé dans un discours religieux imposé » (Enseignante 4, L. 83-84). Cependant, trois enseignants craignent que le dispositif expérimental structuré sous forme des deux cercles puisse créer deux « groupes » où le cercle extérieur ne se sente pas totalement intégré. (Enseignant 6, L ;385-386).

Lien avec la recontextualisation et le dialogue interreligieux

Pour l'ensemble des enseignants, le dispositif représentait l'enracinement **dans la tradition chrétienne** (chaise chrétienne) et **l'ouverture au pluralisme** (les autres chaises). Quatre enseignants ont souligné que le dispositif permettait de faire coexister **affirmation d'identité** et **écoute de l'autre**, rejoignant ainsi l'objectif pastoral de proposer des temps et des lieux d'activités pastorales dans une dynamique de dialogue : *« On pouvait se dire les choses, chacun de son point de vue, sans jugement. Et le fait qu'il y ait une chaise « chrétienne » n'empêchait pas les autres de parler... au contraire. »* (Enseignant 2, L. 344-346). Ainsi, le dispositif basé sur le choix d'un récit personnel, combiné à une prise de parole volontaire des élèves, a permis d'incarner la conviction de l'expression de la foi. L'ensemble des enseignants ont souligné que ce cadre était à la fois respectueux des diversités et porteur de sens, notamment parce qu'il rendait possible l'expression de l'espérance chrétienne en lien avec les questions existentielles vécues par les jeunes. *« Ce que j'ai aimé, c'est que tu ne cherchais pas à convaincre. Tu racontais ton vécu, tu ouvrais une question, et les élèves faisaient le reste. »* (Enseignant 1, L. 267-268). En outre, le dispositif basé sur le dialogue interreligieux est une *« pastorale adaptée à notre époque »* qui répond à une soif de sens et permet à la foi chrétienne d'exister sans imposer. (Enseignante 5, L. 91-94). Par ailleurs, trois enseignants ont également explicité que ce dispositif en partant d'un sujet que tout le monde vit, a permis de *« créer un terrain commun avec d'autres traditions tout en montrant la spécificité chrétienne sans arrogance. »* (Enseignante 9, L.256-258.) Enfin, plusieurs entretiens ont souligné que ce type de dispositif symbolique, offrait **une piste concrète pour vivre la pastorale scolaire autrement**. L'histoire racontée par l'enseignant devient un **lieu théologique potentiel**, dans lequel les jeunes peuvent projeter leurs propres représentations, croyances et questions. *« C'est exactement le genre d'activité qui donne du sens à la pastorale, parce qu'elle permet d'aborder la foi chrétienne sans la séparer de la vie »* (Enseignante 4, L. 145-147)

Pour conclure et comprendre dans quelle mesure y a-t-il eu recontextualisation de la foi chrétienne et mise en valeur de l'identité chrétienne de l'école grâce à ce dispositif, je souhaite m'aider **des cinq critères ECSI** qui sont des indices observables afin de répondre à cette question.

En ce qui concerne **la référence explicite de la foi chrétienne**, pour l'ensemble des enseignants, le dispositif des « chaises » représentait l'enracinement dans la tradition chrétienne (chaise chrétienne) et l'ouverture au pluralisme (les autres chaises). Quatre enseignants ont souligné que ce dispositif permettait de faire coexister affirmation identitaire et écoute de l'autre, rejoignant ainsi l'objectif pastoral de proposer des temps et des lieux d'activités pastorales dans une dynamique de dialogue. La chaise chrétienne, incarnée par l'animatrice (ici la chercheuse), assurait une visibilité claire et assumée de la foi chrétienne, en l'ancrant explicitement dans les échanges. Par ailleurs, concernant **sa pertinence pour le monde contemporain**, le dispositif reposait sur un récit personnel et sur la prise de parole volontaire des élèves, permettant d'incarner la conviction que la foi se propose plutôt qu'elle ne s'impose. L'ensemble des enseignants ont relevé que ce cadre respectait les diversités tout en rendant possible **l'expression de l'espérance chrétienne** en lien avec la question d'une deuxième vie après la mort par les jeunes. En outre, le dialogue interreligieux mis en place a permis de créer un terrain commun avec d'autres traditions, tout en affirmant la spécificité chrétienne. Les échanges ont conduit à des apprentissages réciproques et clarification de la foi chrétienne pour certains élèves et la reconnaissance et compréhension des autres traditions pour d'autres. Ainsi, des témoignages d'élèves musulmans et agnostiques ont montré que ce cadre favorisait une parole sincère, libérée de la peur du jugement. De plus, trois enseignants ont souligné que ce type de dispositif symbolique offrait une piste concrète pour vivre la pastorale scolaire autrement. Etant donné que l'histoire racontée par l'enseignant devenait un lieu théologique potentiel, dans lequel les jeunes pouvaient projeter leurs propres représentations, croyances et questions. Enfin, trois enseignants ont rapporté avoir ressenti une émotion ou une prise de conscience à travers cette expérience où les élèves se sont exprimés avec une authenticité de l'expression, grâce à la liberté de parole et à la reconnaissance mutuelle.

Les limites et les défis du dispositif lié à la place de la foi chrétienne

Le dispositif peut présenter pour trois enseignants un risque de déséquilibre si « *les élèves ne connaissent pas suffisamment la foi chrétienne, ce qui pourrait conduire à la perte de sa spécificité.* » (Enseignante 4: 173-176). C'est pourquoi, deux enseignantes souhaitent « *l'affirmation claire du message chrétien tout en s'ouvrant aux autres convictions.* » (Enseignante 3, L ;106-107)

En outre, ce dispositif doit être proposé pour trois enseignants par des animateurs qui « *osent parler du Christ et de son message, car la discrétion excessive peut conduire à la disparition de la foi chrétienne* ». (Enseignante 3, L.108-110). En effet, ils soulignent également une « *gêne des élèves à parler de leur foi chrétienne, contrairement aux élèves musulmans qui s'expriment parfois avec plus d'assurance.* » (Enseignante 4, L.193-196)

Chapitre 3 - Discussion

Afin de clarifier la discussion, je débute par rappeler les objectifs de ce mémoire (3.1), je poursuis avec les perspectives (3.2) et enfin par les limites rencontrées au cours de cette recherche (3.3).

3.1. Retour sur les objectifs de ma recherche

Afin de clarifier le cadre de cette recherche, l'ambition principale de ce mémoire est de comprendre comment la pastorale scolaire peut devenir un espace de recontextualisation de la foi chrétienne, tout en s'ouvrant pleinement au dialogue interreligieux et interconvictionnel. Pour ce faire, la réflexion s'appuie sur un dispositif expérimental inspiré de la KU Leuven. Ainsi, il s'agit d'explorer comment ce double dynamique peut renouveler la mission pastorale dans un contexte pluraliste.

Dans cette perspective, ce mémoire poursuit une double visée. D'une part, il cherche à mieux comprendre les missions spécifiques de la pastorale scolaire, en particulier dans le contexte des établissements catholiques. Ainsi, l'objectif est d'éviter qu'elle ne se réduise à une simple éducation aux valeurs. D'autre part, il s'agit d'examiner comment la pastorale scolaire peut s'adapter à un contexte sociétal marqué par une pluralisation croissante des convictions religieuses, philosophiques et culturelles. Dans cette optique, cette adaptation n'est envisageable que si elle parvient à conserver sa spécificité, la foi chrétienne, tout en restant en dialogue avec les autres convictions ou religions. Or, dans cette orientation, la recontextualisation apparaît comme un levier précieux, puisqu'elle permet de rester fidèle à l'identité chrétienne tout en s'ouvrant au pluralisme ambiant. Partant de ce constat, cette recherche vise ainsi à identifier les conditions concrètes qui permettent à la pastorale scolaire de jouer pleinement ce rôle. Pour cela, un dispositif inspiré de l'approche flamande a été adapté et mis en œuvre dans l'école étudiée. Concrètement, il s'est appuyé sur l'implication de neuf enseignants ayant accompagné les groupes d'élèves dans le cadre de ce projet. À partir de leurs ressentis, de leurs réflexions et de leur expérience, cette recherche cherche à identifier les conditions jugées nécessaires par ces acteurs éducatifs. Ces conditions concernent la manière dont la recontextualisation de la foi chrétienne pourrait s'ancrer de façon durable dans la vie pastorale. Elles visent également à éclairer comment cette dynamique peut être intégrée dans le fonctionnement quotidien de l'établissement concerné.

L'ensemble des discussions est présenté ci-après, structuré selon le cadre théorique et le codebook retenus.

3.1.1. Représentations de l'identité de l'école chrétienne et de ses missions

Les représentations de l'identité chrétienne et de ses missions, telles qu'elles sont exprimées par les personnes interrogées, constituent un élément essentiel pour répondre à ma question de recherche. Comprendre la manière dont ces acteurs perçoivent l'identité et les missions de l'école chrétienne permet ainsi d'évaluer son potentiel en matière de recontextualisation de la foi chrétienne. De plus, cela aide à déterminer comment cette mission peut se concrétiser dans la vie quotidienne de l'établissement.

Tout d'abord, je constate que la connaissance du document de référence « *Mission de l'école chrétienne* » (version 2021) reste globalement superficielle et inégale parmi les enseignants interrogés. Bien que présenté à certains lors de leur arrivée dans l'établissement, ce texte est souvent perçu comme un document institutionnel, peu intégré à la pratique quotidienne. De plus, en l'absence d'une appropriation formelle, la représentation des missions chrétiennes de l'école repose alors sur une compréhension intuitive et individualisée, centrée principalement sur des « valeurs » telles que l'accueil, le respect ou le développement personnel. Or, cette tendance à privilégier l'« éducation aux valeurs » correspond à l'un des quatre modèles d'expression de l'identité chrétienne identifiés par Legrand (2022). Par ailleurs, cela m'interpelle particulièrement, car Boeve (2010) critique vivement cette approche, la jugeant « contre-productive » et susceptible d'accélérer à la sécularisation. Selon lui, réduire le christianisme à un simple « consensus de valeurs » universelles appauvrit le contenu spécifique de la foi et efface sa singularité théologique. Ainsi, il existe un décalage manifeste entre mon ambition d'instaurer un espace de recontextualisation de la foi chrétienne, soutenu par le dialogue interreligieux, et la réalité du terrain, où les enseignants ne semblent pas encore vivre pleinement cette dynamique. Pourtant, il convient de rappeler que le document « *Mission de l'école chrétienne* » (2021) affiche explicitement la volonté de marquer une rupture avec les approches antérieures. Dans les versions précédentes, la formation de l'être humain et l'éveil à la foi chrétienne étaient pensés comme indissociables. Or, la version de 2021 introduit une évolution pertinente : elle place la personne humaine au centre, tout en articulant de manière

étroite trois dimensions, culturelle, spirituelle et citoyenne. Dès lors, si l'intention affichée lors de l'Université d'été d'août 2022, était bien de retenir le scénario de Boeve (2010) concernant la recontextualisation de la foi chrétienne dans une société plurielle, il apparaît toutefois que la nouvelle version du document met davantage l'accent sur des valeurs et compétences transversales, susceptibles de fédérer dans un contexte pluraliste. En ce sens, chaque axe retenu, qu'il s'agisse de l'éducation pour la personne, de l'ouverture à la culture ou du rôle dans un état démocratique, se traduit par la mise en avant de valeurs comme la coopération, la maîtrise de soi, l'amour, le pardon, la solidarité ou encore l'égalité de tous.

Cependant, une question demeure : cette orientation ne traduit-elle pas, dès le départ, la décision implicite de s'en tenir à une « école des valeurs » plutôt qu'à une véritable recontextualisation de la foi chrétienne ? En effet, parallèlement, certains enseignants s'approprient le document de façon personnelle, en le reliant à des expériences concrètes, comme le projet artistique de l'enseignante 8 sur le soutien aux élèves, ou à des démarches de formation volontaire, à l'image de l'enseignante 9, qui met en avant la dimension spirituelle. Ainsi, cette appropriation sélective, bien qu'individuelle et non collective, montre que le document peut parfois devenir une source d'inspiration pour une pédagogie attentive à la personne dans toutes ses dimensions, y compris spirituelle. Néanmoins, si le message de recontextualisation n'est pas formulé de manière claire et précise, même les enseignants les plus investis ne disposent pas des clés nécessaires pour le mettre concrètement en œuvre.

De plus, seule une réelle minorité d'enseignants établit un lien explicite entre leur pratique et l'Évangile, en insistant sur l'importance de vivre la foi au quotidien plutôt que de la prêcher. Cette posture illustre la dimension « ad intra » de l'identité de l'école catholique, telle que définie par Legrand (2022). Or, la question centrale, selon cet auteur, consiste précisément à « conjuguer la multiconvictionnalité des acteurs et la dimension confessante dans l'école catholique ». Dans cette perspective, le besoin exprimé par certains enseignants de maintenir une identité claire tout en restant inclusifs rejoint la logique de « recontextualisation dialogale » prônée par Boeve (2006), qui vise à être « simultanément rigoureux sur le plan académique, pertinent socialement et authentiquement chrétien ». Par ailleurs, comme le rappelle Legrand (2022), cette identité peut s'exprimer à travers une diversité de pratiques correspondant aux quatre modèles qu'il identifie (p. 9), oscillant entre ouverture dialogale et

spécificité religieuse. En définitive, l'identité chrétienne de l'école ne repose pas aujourd'hui sur un langage commun ni sur une connaissance partagée des documents fondateurs. Cette absence de socle commun rend difficile la « recomposition » de l'identité catholique que Legrand (2022) souhaite.

3.1.2. Représentations de la pastorale scolaire

En ce qui concerne les représentations de la pastorale scolaire, il apparaît que la connaissance des documents officiels reste partielle. En effet, la majorité des enseignants ne connaissent pas l'existence du flyer de la CIPS « *La pastorale scolaire ? Entre enracinement et ouverture* » (2024), pourtant conçu comme un repère institutionnel. Ce constat met en évidence un défi majeur, à la fois en termes de diffusion et d'appropriation collective des orientations pastorales. En l'absence de cette appropriation, l'impact sur les pratiques demeure limité et la cohérence globale de l'action pastorale peut s'en trouver affaiblie. Néanmoins, seule une minorité d'enseignants investis personnellement dans la dynamique pastorale s'appuie sur ce document. Ils l'utilisent pour formuler leurs finalités pédagogiques annuelles. Cela montre ainsi un certain potentiel d'appropriation, lorsqu'il est effectivement connu et utilisé.

Néanmoins, l'analyse des entretiens révèle que la présentation visuelle du flyer, en particulier sa première de couverture, a suscité une appropriation spontanée et intuitive des deux notions mises en avant : « *enracinement* » et « *ouverture* ». L'« *enracinement* » a été interprété principalement comme l'attachement à la foi chrétienne et comme fondement identitaire de l'école. Quant à l'« *ouverture* », elle a été comprise comme la condition nécessaire à la rencontre et à l'accueil de chacun, y compris des croyants d'autres religions. Toutefois, cette ouverture n'a pas été envisagée dans le sens large de la pluralité convictionnelle, mais plutôt dans une perspective d'accueil inconditionnel, perçu comme un devoir chrétien de l'école catholique. Dès lors, ce positionnement suggère que, pour la majorité des enseignants interrogés, l'enracinement se joue prioritairement de valeurs chrétiennes considérées comme communes à tous, indépendamment de la conviction personnelle de chacun. En effet, la pastorale scolaire est avant tout perçue comme un « *art de la relation* », une « *manière d'être au monde et aux élèves* ». Elle prend forme dans des gestes quotidiens d'écoute, d'accueil et de service, en accord avec la définition proposée par la CIPS, qui évoque l'image du « *berger qui prend soin de chaque personne, en*

particulier des plus vulnérables ». Cette « *qualité de présence, d'écoute et d'accueil* » est au cœur de la mission pastorale, visant à « *faire grandir les élèves en humanité* » et à leur « *ouvrir des chemins de sens* » (Legrand, 2020). Néanmoins, dans le contexte de l'école étudiée, les élèves viennent de milieux religieux et convictionnels très variés. Dans ce cadre, la pastorale est surtout perçue comme une présence bienveillante et quotidienne. Elle est incarnée par chaque enseignant, selon sa sensibilité et ses moyens propres. Ainsi, sa mise en œuvre dépend largement des personnes qui la portent. Cette approche est jugée efficace et adaptée, car elle favorise le vivre-ensemble sans heurter les sensibilités. Une place importante est également accordée à l'éducation au respect, considérée comme l'un des rôles majeurs de la pastorale.

En somme, j'observe ici des traits caractéristiques de « l'éducation aux valeurs chrétiennes ». Cette approche s'inspire de la typologie des options d'identité théologique proposée par Boeve (2006). Dans ce modèle, les valeurs issues de la tradition chrétienne sont présentées comme accessibles à tous. Cependant, la référence explicite à la foi chrétienne tend progressivement à s'effacer. Boeve souligne que ce scénario, bien qu'il favorise l'inclusion, comporte le risque d'une dilution de l'identité chrétienne, réduite à un cadre éthique général. Cependant, pour une minorité d'enseignants, cette ouverture comporte un risque : celui de gommer la spécificité chrétienne de l'institution. Ces enseignants expriment alors une préférence pour une posture plus affirmée, relevant du scénario de la « **reconfessionnalisation** ». Dans ce modèle, selon Boeve (2006), l'école catholique renforce la transmission explicite de la foi et se définit prioritairement « *par les catholiques et pour les catholiques* », avec un enseignement explicite de la tradition. Si cette position permet de clarifier l'identité confessionnelle, Boeve (2006) en souligne toutefois le danger : celui d'un repli sur soi, coupant l'école du dialogue avec la société pluraliste. En outre, certaines interprétations de l'« enracinement » se limitent à un simple attachement à des valeurs communes. Ces valeurs sont alors déconnectées de toute référence religieuse. Ainsi, elles peuvent être rapprochées du scénario de la sécularisation implicite décrit par Boeve. Dans ce cadre, l'héritage chrétien est certes conservé sous une forme culturelle. Cependant, il se trouve vidé de sa dimension. Dans ce scénario, décrit par Boeve (2006), les symboles chrétiens deviennent de simples traditions patrimoniales, et la foi n'est plus explicitement transmise.

À l'inverse, le flyer de la CIPS dans son intention, se rapproche du quatrième scénario proposé par Boeve : la « **recontextualisation** ». La phrase inscrite dans le schéma circulaire de la deuxième page, « *S'enraciner dans l'Évangile et s'ouvrir à la pluralité de la société actuelle par le dialogue* », en constitue l'expression la plus claire. Cependant, la dimension centrale du dialogue qui constitue l'ouverture à la pluralité actuelle n'a pas été repérée par les enseignants. Or, si le souhait de recontextualiser la foi chrétienne au cœur de la pluralité des convictions est bien l'intention des auteurs de cette dernière version, il serait intéressant d'en préciser clairement, sur la première de couverture, les contours théologiques et explicites dans ce sens, de telle manière qu'en le consultant, le message soit immédiatement perçu comme une invitation au dialogue enraciné dans la tradition chrétienne, mais ouvert aux autres convictions.

Ce décalage entre l'intention du document et sa réception souligne un enjeu majeur : sans médiation pédagogique et théologique, la recontextualisation peine à être perçue comme un axe structurant de la pastorale scolaire. En conséquence, il existe un risque réel pour la pastorale scolaire de se transformer, dans la perception des acteurs, en une simple « école des valeurs », comme je l'ai constaté dans l'établissement étudié. À l'inverse, elle peut aussi dériver vers une posture de reconfectionnalisation. Dans les deux cas, ces orientations restent éloignées du projet de recontextualisation de la foi chrétienne tel que le défend Boeve.

Dans les observations menées, je relève que la mission de la pastorale scolaire de proposer des temps lors des moments liturgiques sont perçus comme les plus opportuns. Toutefois, comme le suggère le document publié par la CIPS, des formes alternatives, telles qu'un moment de silence à l'école ou en pleine nature, n'ont pas été spontanément suggérées.

En ce qui concerne l'équipe pastorale au cœur de l'école étudiée, elle repose fortement sur l'engagement personnel et bénévole de quelques enseignants, avec un soutien explicite de la direction qui légitime leurs actions. Cependant, ce fonctionnement, bien qu'efficace, rend la pastorale fragile et dépendante de volontés individuelles, conduisant à un essoufflement progressif et à un manque de cohérence globale. Les enseignants expriment clairement le besoin d'un « *cadre structurant* », d'une « *vraie vision pastorale* », partagée collectivement, capable de fédérer les énergies et d'articuler enracinement et ouverture. Ce besoin de formalisation fait écho à la création même de la Commission Interdiocésaine de Pastorale Scolaire (CIPS), dont l'objectif

était d'« intégrer définitivement la pastorale scolaire dans le projet éducatif de chaque école chrétienne », afin de dépasser les initiatives isolées.

En conclusion, les résultats mettent en lumière une pastorale scolaire perçue comme un espace relationnel essentiel. Elle est largement partagée dans ses intuitions et ses intentions. Cependant, elle souffre d'un manque de structuration. De plus, l'appropriation collective demeure insuffisante. Ces deux éléments freinent la mise en place d'une recontextualisation cohérente de la foi chrétienne.

L'apport de cette discussion réside dans le fait qu'elle confirme les défis mis en évidence par Roebben (2006) concernant les « résistances institutionnelles » à une transformation profonde de l'enseignement religieux. L'observation montre une pastorale à la fois diffuse et relationnelle. Cependant, elle reste peu articulée aux documents officiels. Cela suggère que, sans formation spécifique et sans cadre méthodologique rigoureux, comme ceux proposés par le modèle ECSI de la KU Leuven, la pastorale pourrait stagner. Elle risquerait alors de demeurer une simple « école des valeurs ». Dans ce cas, elle ne serait pas suffisamment outillée pour favoriser une véritable transformation mutuelle entre foi et culture.

Par conséquent, l'appropriation limitée de ce document par les acteurs de terrain suggère que le message véhiculé par cette nouvelle version n'est peut-être pas formulé avec suffisamment de précision. Il est donc possible qu'il n'exprime pas clairement ses intentions et que, si ce changement de paradigme n'a pas encore véritablement touché les institutions. Ou qu'elles ne sont pas encore prêtes à s'engager dans une réflexion profonde en faveur d'une réelle recontextualisation. De plus, il est possible que ce document ne soit pas encore suffisamment connu ou diffusé auprès des directions d'établissement, ou que celles-ci ne jouent pas pleinement leur rôle de relais pour porter les idées et le contenu qu'il propose. Ainsi, ce projet ne peut pas encore pleinement imprégner les pratiques, car les représentations individuelles des enseignants influencent fortement sa réception et sa mise en œuvre.

3.1.3. Dispositif expérimental, la recontextualisation et le dialogue

Le dispositif ([annexe 2](#)) mis en place dans le cadre de cette recherche visait à offrir un espace structuré et bienveillant permettant aux élèves d'exprimer leurs croyances, de confronter leurs points de vue et de dialoguer dans un cadre respectueux de leurs différences. Dans son intention, il s'inscrivait dans la dynamique théologique décrite

par Boeve (2025), pour qui la recontextualisation consiste à confronter la tradition chrétienne aux réalités contemporaines. Elle implique un dialogue capable de questionner et de reformuler la foi, afin de la comprendre comme une relation vivante, en interaction constante avec le monde actuel. La pédagogie du dialogue, telle qu'il la conçoit, suppose un double mouvement : assumer explicitement l'identité chrétienne tout en s'ouvrant à l'altérité, et accueillir les « interruptions » qui déstabilisent les certitudes établies pour permettre un approfondissement de la compréhension de la foi.

Les résultats obtenus montrent que le dispositif a effectivement permis aux élèves de partager librement leurs croyances, y compris lorsqu'elles divergeaient des points de vue dominants. Les échanges ont souvent donné lieu à une écoute active et à une reconnaissance mutuelle, créant un climat favorable à la rencontre interconvictionnelle. La spécificité chrétienne a été ponctuellement mise en avant, notamment lors du partage d'un texte biblique et de son interprétation théologique. De plus, plusieurs moments ont correspondu aux « interruptions » décrites par Boeve, lorsque des récits personnels ou des convictions fortes ont remis en question les cadres de pensée préexistants, ouvrant la voie à une reformulation du message chrétien dans un langage adapté à la réalité des jeunes.

Cependant, un écart entre les visées théoriques et certaines pratiques effectives sont à mettre en avant. Dans la perspective de Boeve, le dialogue est toujours précédé et soutenu par le « premier mouvement » de Dieu, c'est-à-dire la reconnaissance que toute rencontre s'inscrit déjà dans une relation divine à l'œuvre. Cet aspect théologique fondamental, qui consiste à suggérer et nommer la présence de Dieu comme point de départ du dialogue, n'a pas été intégré de manière explicite dans le dispositif. Par exemple, lors des échanges sur la vie après la mort, la parole de Dieu n'a pas été proposée comme une réponse possible aux interrogations exprimées. Bien que l'écoute et la bienveillance aient été présentes, la démarche n'a pas explicitement relié ces expériences à l'action de Dieu dans l'histoire personnelle des élèves.

Cet écart peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, ma posture de chercheuse-animatrice, soucieuse de préserver la liberté de parole et d'éviter toute impression de prosélytisme. En effet, cela a pu conduire à une retenue dans l'énonciation explicite de la référence chrétienne. D'autre part, le contexte pluraliste de l'école incite naturellement à privilégier un langage inclusif. Ce qui peut atténuer l'asymétrie assumée que Boeve considère comme essentielle dans la pédagogie du

dialogue. Enfin, l'intégration de la dimension théologique profonde du dialogue nécessite une formation spécifique et un travail d'appropriation. Et ce dispositif, en raison de sa durée et de son caractère expérimental, n'a pas pu pleinement permettre.

Pourtant, dans son intention, il s'inscrivait dans la dynamique théologique décrite par Boeve (2025). Selon cet auteur, la recontextualisation consiste à confronter la tradition chrétienne aux réalités contemporaines. Elle repose sur un dialogue constant, capable à la fois de questionner et de reformuler la foi. Ainsi, la foi se comprend comme une relation vivante, toujours en interaction avec le monde actuel.

Par ailleurs, ce dispositif a permis de mettre en œuvre ce que Boeve (2025) appelle une pédagogie de l'asymétrie responsable. Ainsi, l'enseignant y assume clairement son rôle de transmetteur d'une tradition, tout en acceptant d'être déplacé par les questions et les apports des élèves. Cette posture a favorisé à la fois une participation active de l'ensemble des acteurs, croyants ou non, la construction d'un projet éducatif commun, illustrant le lien entre enracinement dans l'Évangile et ouverture au pluralisme.

3.2. Perspectives de ma recherche

Plusieurs difficultés ont été relevées au cours de cette recherche, notamment le manque de connaissance, chez les enseignants interrogés, des documents officiels tels que « *Mission de l'école chrétienne* » ou le flyer de la CIPS. Ce déficit de familiarité s'accompagne d'une maîtrise limitée des concepts étudiés dans le cadre de ce travail.

Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de mettre en place des formations à destination de l'ensemble du corps professoral, afin de combler ces lacunes et d'assurer une compréhension homogène des notions clés. Par ailleurs, le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) pourrait inscrire plus clairement, et de façon opérationnelle, dans le cœur du projet éducatif, une vision commune de l'école catholique. Tous les enseignants seraient alors invités à y adhérer et à y contribuer activement. Une telle démarche impliquerait que l'école se structure à partir des intuitions fondamentales de la tradition chrétienne et qu'elle s'engage à faire connaître la voix chrétienne dans un langage contemporain, en dialogue avec les autres convictions et croyances. Ce choix permettrait non seulement de renforcer la cohérence de l'action éducative, mais aussi, dans le cadre de recherches ultérieures sur le même sujet, d'observer et d'analyser l'évolution de la pastorale scolaire en tant qu'espace de recontextualisation de la foi chrétienne. Une telle observation

constituerait un apport précieux pour mesurer l'impact des politiques éducatives et pastorales, ainsi que pour identifier les ajustements nécessaires afin de favoriser une mise en œuvre plus cohérente et plus incarnée des orientations institutionnelles.

De plus, sur le plan méthodologique, cette recherche a permis, grâce à une approche qualitative combinant entretiens semi-directifs et focus groupes, de recueillir des données riches, diversifiées et ancrées dans l'expérience réelle des acteurs. Comme l'étude s'est limitée à une seule école, il serait judicieux de l'étendre à plusieurs établissements, dans ou hors du diocèse de Tournai, pour comparer les contextes et pratiques pastorales. Par ailleurs, des recherches complémentaires pourraient explorer l'impact de formations spécifiques sur l'appropriation des textes de référence, ainsi que l'évolution des pratiques après la mise en place de dispositifs inspirés du modèle développé à la KU Leuven. Malgré tout, le dispositif a été très favorablement reçu dans l'ensemble des groupes-classes. D'une part, les élèves ont respecté les règles garantissant les conditions d'un dialogue de qualité ; d'autre part, ils ont pris la parole avec un réel enthousiasme pour partager leurs croyances et leurs appartenances religieuses. Dès lors, il serait pertinent, dans la perspective de recherches ultérieures, de conduire des entretiens avec les élèves afin d'affiner la compréhension de leur perception de la recontextualisation de la foi chrétienne, en mobilisant le dialogue interreligieux et interconvictionnel comme levier de la pastorale scolaire. Parallèlement, l'exploitation systématique des heures passées avec ces groupes lors de l'expérimentation du dispositif offrirait des données situées et comparables. Ce faisant, la mise en pratique en classe pourrait intégrer, en amont comme en aval, des outils et séquences visant à éclairer davantage la notion de contextualisation ; à terme, les élèves seraient ainsi en mesure de s'approprier ces repères et de les réinvestir au-delà du dispositif. En somme, combiner l'observation et les entretiens ciblés renforcerait la solidité de l'analyse, tout en facilitant la transférabilité concrète des enseignements tirés.

3.3. Les limites de ma recherche

Ma recherche comprend certaines limites qu'il convient de souligner, la première concerne la méconnaissance de la majorité des personnes interviewées des concept de la pastorale, de la recontextualisation ainsi que du dialogue interreligieux et interconvictionnel. Ce qui a pu engendrer des difficultés dans la formulation de leurs réponses. Les résultats sont par conséquent à prendre avec une certaine réserve.

La deuxième limite concerne la difficulté d'intégrer, dans l'emploi du temps déjà chargé de chaque enseignant, un moment dédié à la fois au déroulement du dispositif et à l'entretien qui le suivait. En effet, les contraintes horaires inhérentes au métier d'enseignant laissent peu de marges de manœuvre pour dégager du temps supplémentaire. Or, pour que le dispositif soit pleinement efficace, il nécessitait une présence continue des enseignants durant la séance avec les élèves, suivie immédiatement de l'entretien de recherche. Cette organisation impliquait donc un ajustement parfois complexe, pouvant entraîner soit un report, soit un aménagement de certaines tâches pédagogiques habituelles. Ce facteur a pu influencer la réceptibilité mentale des enseignants et, par conséquent, la richesse de leurs apports lors de l'entretien.

Ensuite, la troisième limite tient à la posture de chercheuse-animatrice. Si cette double position a favorisé une compréhension fine du contexte, elle comporte néanmoins un risque de biais interprétatif lié à mon implication personnelle dans la vie pastorale de l'établissement. En effet, être à la fois conceptrice du dispositif, animatrice des séances et actrice engagée dans la pastorale pouvait influencer, même inconsciemment, ma manière d'interpréter les propos recueillis. Ce positionnement pouvait également amener certains participants à moduler leurs réponses, par souci de correspondre à ce qu'ils percevaient comme mes attentes.

Conclusion

Ce mémoire est le fruit d'un engagement personnel de vingt-cinq années au sein d'une équipe de pastorale scolaire. Au fil du temps, le contexte s'est transformé sous l'effet du pluralisme religieux et de la sécularisation. J'ai vu la pastorale passer d'une approche « confessante » à une pastorale centrée sur les « valeurs ». Peu à peu, cette évolution a fragilisé sa cohérence et sa spécificité. Ainsi, la pastorale scolaire se retrouve aujourd'hui face à un défi majeur. Elle doit trouver des moyens de s'adapter aux transformations sociétales, tout en informant mieux les équipes éducatives de ses fondements et de ses objectifs. C'est pourquoi les fondements théologiques et pédagogiques du modèle développé par Boeve (2010) sur « l'école du dialogue » par Pollefeyt (2020) m'ont particulièrement interpellée. En effet, ces travaux sont novateurs. Ils montrent comment le dialogue peut devenir un levier central d'une pastorale recontextualisée. Dans cette continuité, je m'en suis inspirée pour créer un dispositif expérimental. Ma recherche poursuit ainsi, deux objectifs complémentaires, offrir à une équipe pastorale une meilleure compréhension de ses missions et démontrer comment la pastorale pourrait devenir un espace privilégié de recontextualisation de la foi chrétienne, tout en favorisant le dialogue interreligieux et interconvictionnel.

Pour y répondre, la méthodologie utilisée pour ma recherche est une étude qualitative combinant la mise en place d'un dispositif expérimental inspiré du modèle de KU Leuven. Celui-ci a été proposé à neuf groupes-classes d'élèves de quatorze à seize ans, chacun encadré par un·e professeur·e. Et ce, dans une école du diocèse de Tournai. Par la suite, j'ai mené neuf entretiens semi-directifs avec chacun des professeurs qui ont encadré les focus groupe.

Par ailleurs, ma recherche a révélé des constats contrastés. Tout d'abord, la majorité des enseignants ont une connaissance superficielle ou partielle des documents de référence tels que « Mission de l'école chrétienne » (2021) et le flyer de la CIPS (2024), limitant leur potentiel structurant. En outre, ces textes sont souvent perçus comme un document institutionnel, peu intégré à la pratique. De plus, en l'absence d'une appropriation formelle, la représentation des missions de la pastorale scolaire repose alors sur une compréhension intuitive et individualisée, centrée principalement

sur des « valeurs ». Or, cette tendance vers une « école des valeurs » est critiquée par Boeve (2010) comme pouvant accélérer la sécularisation en diluant la spécificité de la foi chrétienne. Ainsi, il existe un décalage manifeste entre mon ambition d'instaurer un espace de recontextualisation de la foi chrétienne, soutenu par le dialogue interreligieux, et la réalité du terrain. De plus, il y a un besoin exprimé par les personnes interrogées d'un « cadre structurant ». Ensuite, en ce qui concerne le dispositif expérimental basé sur la recontextualisation de la foi chrétienne et le dialogue interreligieux et interconvictionnel, il a été globalement bien compris et perçu comme pertinent pédagogiquement. Ainsi, il a favorisé une posture dialogale et la valorisation de la pastorale comme espace relationnel et éducatif. En outre, il a permis de recontextualiser l'expression de la foi chrétienne de manière respectueuse des diversités en respectant les cinq critères du modèle ECSI (Pollefeyt, 2020).

Cette recherche contribue à la littérature en croisant pour la première fois, dans un contexte francophone belge, trois dimensions : le cadre conceptuel de la recontextualisation développé par Boeve (2010), Pollefeyt (2020) et Bouwens (2023) ; les orientations institutionnelles récentes (« Mission de l'école chrétienne » et le flyer de la CIPS) ainsi que les perceptions concrètes des acteurs scolaires sur la pastorale et le dialogue interconvictionnel. De plus, elle propose un dispositif expérimental inspiré de la KU Leuven adapté au contexte diocésain de Tournai.

Comme toute étude, ce travail présente des limites qu'il convient de reconnaître : la première limite concerne la méconnaissance de la majorité des personnes interviewées des concepts de la pastorale, de la recontextualisation ainsi que du dialogue interreligieux et interconvictionnel. Ce qui a pu engendrer des difficultés dans la formulation de leurs réponses. Les résultats sont par conséquent à prendre avec une certaine réserve. La deuxième limite concerne la difficulté d'intégrer, dans l'emploi du temps déjà chargé de chaque enseignant, un moment dédié à la fois au déroulement du dispositif et à l'entretien qui le suivait. Ce facteur a pu influencer la réceptibilité mentale des enseignants et, par conséquent, la richesse de leurs apports lors de l'entretien.

Plusieurs prolongements de mon étude sont envisageables comme élargir la recherche à plusieurs écoles, dans différents diocèses, pour comparer les contextes et mettre en évidence des constantes ou des spécificités ; mener la même recherche afin d'observer

l'évolution des pratiques pastorales après la mise en place de dispositifs dialogaux inspirés de la KU Leuven à la suite de formations mises en place.

Au-delà des résultats académiques, cette recherche ouvre des perspectives concrètes pour les professionnels de la pastorale scolaire. Elle invite à assumer plus explicitement l'identité chrétienne dans un langage accessible et respectueux, sans réduire la pastorale à un discours sur des valeurs partagées ; intégrer la pastorale comme un élément transversal du projet éducatif et non comme un ensemble d'activités ponctuels. Et enfin, offrir aux équipes éducatives des temps de formation sur la recontextualisation et le dialogue interconvictionnel, afin de les outiller pour articuler enracinement et ouverture.

Sur le plan personnel, ce travail m'a permis de m'ancrer davantage. Il m'a donné plus de confiance dans mes convictions car elles ont été renforcées par une compréhension théorique plus précise de la pastorale scolaire. Ainsi, il m'a permis d'assumer mon identité chrétienne en mettant en œuvre ce dispositif expérimental. J'ai compris aussi que l'équilibre entre fidélité à l'Évangile et ouverture au pluralisme ne peut se construire qu'à travers de véritables espaces de rencontre. Cet équilibre suppose aussi des choix pédagogiques assumés.

Ainsi, ce mémoire n'est pas seulement une analyse. Il est aussi une invitation à oser une pastorale plus cohérente, plus dialogale et plus enracinée, au service des élèves et de la communauté éducative.

Bibliographie

- Amherdt, F.-X. (2013). Pour une spiritualité de pastorale scolaire et de la catéchèse, ou comment s'ouvrir aux surprises de l'Esprit. *Revue Philosophique et Théologique de Fribourg*, 60(2013).
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/108539>
- Boeve, L. (2006). The Identity of a Catholic University in Post-Christian European Societies, *Louvain Studies*, 238-258
- Boeve, L. (2006). *Religion after Detraditionalization*. Leuven: Peeters
- Boeve, L. (2013). *Recontextualizing the Christian Narrative in a Postmodern Context*. Louvain Studies. (Éds.), *Teaching and tradition: On their dynamic interaction* (pp. 150-170). Brill.
- Boeve, L. (2019). Faith in dialogue: the Christian voice in the catholic dialogue school. *International Studies in Catholic Education*, 11, 37-50.
- Boeve, L. (2021). L'identité par le dialogue dans la différence : comment le projet de l'école catholique de dialogue » mène à la redécouverte de la voix chrétienne. *Chemins de Dialogue*, 57, 137-159.
- Bouwens, J. (2023). *Recontextualizing Catholic school identity: Five criteria*. In J. Moons, R. A. te Velde, & A. L. H. M. van Wieringen
- Bouwens, J., & Pollefeyt, D. (2019). *Enhancing Catholic School Identity*. Research & Development Report. Leuven: KU Leuven.

- Castelli, M. (2015). Dialogic skills for religious education. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(1), 151-167.
- Castelli, M. (2012). Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 207-216.
- Conférence épiscopale de Belgique. (2003). *L'école catholique au début du XXI^e siècle* (Déclaration des évêques de Belgique, Nouvelle série, 31). Bruxelles, Belgique : Licap.
- Commission interdiocésaine de Pastorale scolaire (CIPS). (2005) « Bonne Nouvelle à l'école ». Bruxelles, Belgique.
- Commission interdiocésaine de Pastorale scolaire (CIPS). (2019) actualisé en mars 2024 « *Entre enracinement et ouverture* » (2017). Bruxelles, Belgique.
- Conseil Général de l'Enseignement Catholique (CGEC). (1995). *Mission de l'école chrétienne*. Bruxelles.
- Coureau T-M. 5. (2018). *Le salut comme dialogue de saint Paul VI à François*. Les éditions du Cerf.
- Davila, A., & Domínguez, M. (2010). *Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative*. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5–22. <https://doi.org/10.7202/1071081ar>
- De Munck, Jean. Normes, valeurs, civilité. Vers une école postconventionnelle. Working Papers CriDIS ; 40 (2016) 23 pages <http://hdl.handle.net/2078.1/183676>
- Fossion, A. (2012). Conférence organisée par le Segec. *L'Evangile en milieu scolaire*.
- Desmazières, A. (2019). *Le dialogue pour surmonter la crise*. Le pari réformateur du pape François (Forum). Paris, France : Salvator.
- Gira D. (2012). *Le dialogue à la portée de tous. ... (Ou presque)*. Bayard
- Gira, D. (2022). *Le dialogue interreligieux. Une perspective chrétienne*. Chemins de dialogue.

- Geschè, M. (2022). Porte d'entrée dans Mission de l'école chrétienne. Université d'été du SeGEC (19 /08 / 2022), Louvain-La-Neuve, Belgique
- Derroitte, H. (2014). De la declaration Gravissimum Educationis à nos jours. Réflexions sur l'éducation chrétienne. *Revue théologique de Louvain* ,45(3), 360-388
- Derroitte, H. (2022). Quelle est l'expérience belge de l'École catholique du dialogue ? *Chemins de Dialogue*, 57, 175-187.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. Dans Dossiers du CRISP 2011/1, 76, 9-126. *Éditions CRISP*. <https://doi.org/10.3917/dscrip.076.0009>
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Gérer & Comprendre*, 112(2), 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>
- Igrave, J. (2003). Dialogue, citizenship and Religious Education. In Jackson, R., *International Perspectives On Citizenship, Education and Religious Diversity*. 147-168. Routledge.
- Houtart F. (1963). *Sociologie et pastorale*. Collection Recherches pastorales. Fleurus.
- Gagnon, M.B. (2019). « Prendre soin » des participants lors des entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles. *Recherches Qualitatives*.
- Kaufmann, J-C. (2016). Chapitre 2. Commencer le travail : rapidité, souplesse, empathie. L'entretien compréhensif. Armand Colin.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). *Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies*. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer. De Boeck.
- Legrand, G. (2016). La pastorale scolaire dans les établissements secondaires catholiques du secondaire en Belgique francophone. *Educatio*, 2(1)

- Legrand, G. (2016). La pastorale scolaire dans les établissements secondaires catholiques en Belgique francophone : un "modèle" qui réconcilie l'éducation des élites et des « plus petits » ? *Education*, 5.
- Legrand, G. (2020) penser à neuf la pastorale scolaire en Belgique francophone grâce à une relecture de l'œuvre de Paul Tillich
- Legrand, G. (2020). Les enjeux théologiques de la pastorale scolaire : Recherche sur les finalités de la pastorale scolaire à partir d'une relecture de Paul Tillich. *Tillich Research*, 25, 1-423. De Gruyter. ISBN 97831107
- Legrand, G. (2021). Les enjeux cruciaux de la pastorale scolaire. *Pastoralia*, 1, 14-15.
- Legrand, G. (2022). Les enjeux théologiques de la pastorale scolaire. UCLouvain. Livre de Gruyter.
- Legrand, G. (2024). *L'éducation religieuse par les symboles, une chance pour le dialogue interconvictionnel et interreligieux ?* Schwabe Verlag.
- Lindemans J. et al. (1966) Enseignement Education culture recueil de textes conciliaires Latin/français Vatican II. Centurion
- Patigny, V. (2018). Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. *Revue Lumen Vitae*, LXXIII, 321-327.
- Pollefeyt, D., & Bouwens, J. (2018). *Mind the gap! The Melbourne Scale as mirror and window for Catholic school identity* (version traduite et révisée ; œuvre originale publiée en 2014). Faculty of Theology and Religious Studies, KU Leuven.
- Pollefeyt, D. (2021). *Teaching the unteachable or why too much good is bad: Religious education in Catholic schools today*. *Religions*, 12(10),
- Roebben B. (2008) Repenser l'enseignement religieux comme pèlerinage. Pour un apprentissage religieux « narthical »
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod.

- Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC). (2007). *Mission de l'école chrétienne* (2e éd.). Bruxelles, Belgique.
- SeGEC. (2014). *Mission de l'école catholique* (1e éd.). Bruxelles, Belgique.
- SeGEC. (2021). *Mission de l'école catholique* (1e éd.). Bruxelles
- Savoie-Zajc, L. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? Recherches qualitatives*, 26(1), 99–114.
- Van Campenhoudt, L (2011). *Première étape : la question de départ. Dans Auteurs, Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod. 28-31

Annexes

<u>Annexe n° 1 - Le guide d'entretien</u>	86
<u>Annexe n° 2 - Le dispositif expérimental</u>	89
<u>Annexe n° 3 - Codebook</u>	90
<u>Annexe n°4 - Présentation des 9 sujets</u>	91

Annexe n° 1 - Le guide d'entretien

Bonjour ! Tout d'abord, je vous remercie vivement d'avoir accepté de participer à ma recherche menée dans le cadre de mon master en sciences de l'éducation à l'UCLouvain ; celle-ci porte sur la pastorale scolaire et le dialogue interreligieux. À présent que le dispositif a été mis en œuvre dans votre classe, j'aimerais, comme convenu, réaliser un entretien afin de connaître votre ressenti et vos observations. Pour faciliter la retranscription, j'enregistrerai notre échange et je prendrai quelques notes ; toutefois, l'enregistrement restera strictement confidentiel et ne sera jamais diffusé. Par ailleurs, toutes les données seront traitées de façon anonyme, de sorte que ni votre identité ni celle de vos élèves n'apparaîtront dans aucun document public. De plus, il n'existe ni « bonne » ni « mauvaise » réponse : c'est votre point de vue personnel qui m'intéresse. Vous êtes donc libre de ne pas répondre à une question ou d'interrompre l'entretien à tout moment sans conséquence. Enfin, si vous le souhaitez, je pourrai vous faire parvenir une copie du compte-rendu lorsque celui-ci sera finalisé. Est-ce que ces modalités vous conviennent ? Encore merci pour votre aide précieuse.

Grille de lecture du guide d'entretien

Concepts théoriques	Questions principales	Questions de relance
<i>Identité du collègue</i>	. Pouvez-vous vous présenter ? . Quel rôle pratiquez-vous dans le cadre de la pastorale au sein de notre école ?	Nom, prénom, sa fonction précisément
Identité de l'école chrétienne en Belgique francophone		
<i>Identité d'une école catholique</i>	. Que retenir-vous du document de référence de l'école chrétienne « Mission de l'école chrétienne », la version 2021 ?	Les missions qu'elles devraient prendre en charge

Grille de lecture du guide d'entretien

Concepts théoriques	Questions principales	Questions de relance
	. Pouvez-vous m'expliquer les missions que l'école catholique exprime au cœur de ce document ? . De quelle façon le rôle de la pastorale scolaire est-il évoqué dans cette brochure ?	Dans quelle mesure la dimension chrétienne est-elle prise en charge par « Mission de l'école chrétienne »
	La pastorale scolaire	
<i>La pastorale scolaire</i>	. Avez-vous connaissance du flyer de la CIPS « <i>Entre enracinement et ouverture</i> », le flyer de la CIPS concernant la pastorale scolaire ? Si oui, pouvez-vous me dire le rôle de la pastorale scolaire mis en avant dans ce document ? . Pouvez-vous m'expliquer en quoi consiste la pastorale scolaire dans le cadre d'une école catholique ? . Et en quoi consiste la pastorale scolaire dans notre école ? . Que signifie « enracinement et ouverture » deux mots qui se trouvent en première de couverture du flyer de la CIPS ?	Comment avez-vous pris connaissance de ce document ?
	Le dispositif basé sur le dialogue interreligieux et interconvictionnel	
<i>La rencontre interreligieuse, recontextualisation</i>	. Quelle est votre perception de l'importance du dialogue / de la rencontre interreligieuse au cœur de la pastorale scolaire ?	Pouvez-vous citer les différentes étapes mises en évidence par la professeure pour mettre en œuvre le dispositif basé sur le dialogue ? Comment la professeure a-t-elle souhaité recontextualiser les éléments liés à la foi chrétienne ? (Certains collègues ont assisté à une formation)

Grille de lecture du guide d'entretien

Concepts théoriques	Questions principales	Questions de relance
Dialogue interreligieux / interconvictionnel	. Quelles ont été les conditions imposées pour mettre en œuvre le dialogue ? . Quels ont été les avantages et les inconvénients de ce dialogue ? . Comment encouragez-vous le dialogue dans le cadre des activités pastorales ?	
Outil KU Leuven / Melbourne Scale	. Avez-vous l'habitude de dialoguer de cette façon en lien avec toutes les croyances et convictions ? . Que pensez-vous de la place qui a été donnée à la foi chrétienne ? . Dans quelle mesure la foi chrétienne a encore une place dans notre école ? Expliquez votre réponse.	

Annexe n° 2 - Le dispositif expérimental

Ce dispositif s'inspire du modèle ECSI (Enseignement Catholique à Identité Spécifique dans l'Interaction) développé par Lieven Boeve et Didier Pollefeyt à la KU Leuven. Toutefois, il ne s'agit pas d'une simple reproduction du modèle flamand : j'ai choisi de le reformuler et de l'adapter aux spécificités de mon terrain de recherche, afin de répondre directement à ma question de recherche. Cette adaptation a été rendue possible grâce à l'accompagnement de Monsieur Bruyninckx, dont l'aide a été précieuse pour la traduction du dispositif initial et pour la compréhension approfondie de ses fondements. Ses éclairages m'ont permis de concevoir une version contextualisée du dispositif, orientée vers une recontextualisation vivante de la foi chrétienne dans un environnement pluriel.

La démarche qualitative comprend deux volets complémentaires, le premier avec le focus groupes mené avec des élèves, accompagnés de leur professeur engagé en pastorale scolaire. Le second, avec les entretiens semi-directifs réalisés avec les enseignants, pour recueillir leur perception et analyse de l'expérience.

Le dispositif commence tout d'abord, par une brève présentation de mon identité aux élèves, suivie de l'explication du sujet de recherche. J'introduis ensuite les deux documents de référence : « *Mission de l'école chrétienne* » (2021) et le flyer CIPS « *La pastorale scolaire dans votre école ? Entre enracinement et ouverture* ». Puis, j'énonce les règles du dialogue et mets en place la disposition circulaire des chaises : six chaises sont placées au centre, dont quatre occupées par les premiers volontaires qui prendront la parole pendant quinze minutes. L'une des deux chaises restantes demeure vide, symbolisant la vérité, tandis que sur l'autre y est posée une Bible, représentant la « voix chrétienne ». Par la suite, j'introduis un sujet ancré dans le vécu des élèves, en m'appuyant sur un récit de voyage à Paris partagé par certains d'entre eux. En effet, ce séjour a été marqué par un événement marquant : le décès de la grand-mère de l'une des élèves. Dès lors, l'histoire se conclut par un questionnement sur la vie après la mort, mis en perspective avec le point de vue chrétien, illustré par un extrait biblique de Marc 16, 1-8. Enfin, j'ouvre un temps de dialogue qui permet à la fois de mettre en évidence les convictions et croyances personnelles des élèves, et l'expérience chrétienne dont je suis le porte-parole.

Annexe n° 3 - Codebook

Catégories	Codes (étiquettes)	Sous-codes
Identité d'une école catholique	Mission à travers le texte officiel : « Mission de l'école chrétienne »	Vision personnelle
		Les 3 axes
	Affirmation de l'identité chrétienne	Accueil de l'autre
	Manifestations concrètes	
La pastorale scolaire	Son rôle à travers les documents officiels : « <i>Mission de l'école chrétienne</i> » version 2021 - Le flyer de la CIPS : « La pastorale scolaire ? Entre enracinement et ouverture ? »	La dimension religieuse et spirituelle
	Sa mise en pratique dans une école catholique	Vision personnelle
	Sa mise en pratique au sein de l'école étudiée	Vision pratique
	La définition : prendre soin de chaque personne, à la suite de Jésus	La référence avec Jésus
	Proposer des temps et des lieux	Des moments pastoraux
	Recontextualisation de la foi chrétienne	Actualisation
	Articulation de l'identité chrétienne et de l'ouverture au monde pluraliste	Articulation
	Le dialogue interreligieux	Méthode
Dispositif	Pertinence	Juste et adapté
	Compréhension	But
	Effets	Radicalisation Esprit critique Dialogue
	Lien avec la recontextualisation	
	Lien avec le dialogue interreligieux	
	La place de la foi chrétienne	
	Limites du dispositif	
Recontextualisation	Adapter la foi chrétienne dans le contexte actuel	
	La foi chrétienne dans un monde pluraliste	
	Lien entre tradition et monde pluraliste	
	Réinterprétation des symboles et des rituels	
Dialogue interreligieux et interconvictionnel	Reconnaissance de la diversité religieuse et convictionnelle à l'école	
	Volonté de créer un espace de dialogue respectueux	
	Obstacles	
	Leviers	
	Posture éducative	

Annexe n°4 - Présentation des 9 sujets

Enseignante 1 occupe depuis quatre ans le poste de directrice de l'établissement choisi pour cette recherche. Ancienne professeure de français au sein de cette même école, elle connaît bien son fonctionnement et ses enjeux internes. Très investie dans la dynamique pastorale, elle initie et coordonne régulièrement des réunions afin de favoriser la mise en place de projets en lien avec la mission éducative chrétienne. Elle a également soutenu concrètement l'équipe pastorale en lui accordant du temps spécifique pour développer des activités pastorales. Son engagement dépasse par ailleurs les frontières de l'établissement, puisqu'elle contribue activement à la coordination de projets portés par la CIPS.

Enseignante 2 est actuellement professeure de français et de religion dans l'établissement retenu pour cette recherche. Elle y a rejoint l'équipe pastorale cette année, après avoir été engagée durant dix ans dans la pastorale scolaire au sein d'un établissement situé à Bruxelles. Forte de cette expérience, elle a rapidement pris part aux dynamiques pastorales de notre école, en y apportant une vision renouvelée et des initiatives concrètes. Parmi celles-ci, elle a notamment instauré une **semaine de pastorale scolaire durant le temps de l'Avent**, permettant de proposer aux élèves un cheminement spirituel en lien avec la tradition chrétienne, tout en favorisant l'implication de l'ensemble de la communauté éducative. Son arrivée a ainsi renforcé la dynamique de recontextualisation de la foi chrétienne dans notre établissement, en lien direct avec les objectifs de cette recherche.

Enseignante 3 a été professeure de français pendant douze ans au sein de l'établissement choisi par cette recherche. Dès son arrivée dans l'établissement, elle s'est engagée activement dans la vie pastorale, en participant à l'ensemble des projets proposés. Son implication constante témoigne d'un réel intérêt pour la mission chrétienne de l'école et pour la dimension éducative et spirituelle qu'elle porte. Par la suite, elle a été nommée cheffe d'un CEFA (Centre d'Éducation et de Formation en Alternance), fonction au sein de laquelle elle a continué à soutenir et à superviser l'équipe pastorale, en veillant à maintenir une cohérence entre les projets menés et les réalités spécifiques du public accueilli. Aujourd'hui, de retour dans une fonction enseignante, elle poursuit avec conviction son engagement dans la pastorale scolaire, apportant à l'équipe son expérience, sa connaissance du terrain.

Enseignante 4 enseigne depuis quatorze ans au sein de l'établissement retenu pour cette recherche. Titulaire d'un double master en philosophie et en théologie, elle met ses compétences académiques au service de la communauté éducative avec rigueur. Dès son arrivée, elle a intégré l'équipe pastorale et s'y est engagée activement, devenant rapidement une ressource précieuse pour ses collègues. Sa maîtrise des notions théologiques lui permet d'enrichir considérablement les animations et les réflexions pastorales, en assurant un ancrage solide dans la tradition chrétienne tout en étant attentive aux enjeux contemporains. Elle participe notamment à l'élaboration de contenus plus structurés et réfléchis lors des temps forts de l'année liturgique. À ce titre, elle a pris une part active à la préparation et à la réalisation des célébrations de Noël, contribuant à leur donner une réelle profondeur spirituelle et une cohérence avec le projet éducatif chrétien de l'établissement. Par son engagement, elle incarne pleinement l'articulation entre enracinement dans la foi et ouverture au dialogue, au cœur même de la démarche de recontextualisation analysée dans ce mémoire.

Enseignante 5 est professeure de mathématiques depuis plus de vingt ans. Dès son arrivée dans l'établissement, elle a choisi de s'impliquer dans l'équipe pastorale, apportant ainsi sa sensibilité personnelle et son regard pédagogique à la construction de projets porteurs de sens. Bien qu'elle s'investisse aujourd'hui de manière plus ponctuelle, elle reste une personne-ressource précieuse au sein de l'équipe, notamment par son enthousiasme et sa disponibilité lors d'événements clés. Croyante, elle n'hésite pas à témoigner de sa foi lorsqu'elle en perçoit la pertinence, toujours dans le respect du cheminement de chacun. Elle se distingue par une grande énergie et une créativité qui nourrissent sa manière d'enseigner comme sa participation aux projets pastoraux. Elle possède également une capacité reconnue à motiver les élèves, notamment ceux en difficulté, en les encourageant à croire en eux et à dépasser leurs limites. Son profil témoigne ainsi d'une articulation vivante entre compétence professionnelle, engagement personnel et témoignage de foi, en cohérence avec l'esprit de recontextualisation exploré dans cette recherche.

Enseignant 6 enseigne les cours liés à la bureautique et à la vente, principalement auprès des élèves de l'enseignement professionnel, et ce depuis plus de trente-cinq ans. Son expérience et sa connaissance approfondie du public qu'il accompagne font de lui un pilier de l'équipe éducative. Très investi dans la pastorale scolaire, il s'implique activement dans la mise en place de projets et de temps forts, en lien avec les réalités des élèves et les valeurs portées par l'Évangile. Doté de nombreuses compétences

relationnelles et pédagogiques, il parvient à conjuguer une **autorité naturelle** avec une **grande bienveillance**, ce qui lui permet d'instaurer un climat de confiance, en particulier avec des jeunes parfois en difficulté ou en perte de repères. Son engagement dans la pastorale ne se limite pas à une dimension organisationnelle : il se rend disponible, à l'écoute, et témoigne par sa présence d'une foi incarnée, en lien direct avec les situations concrètes vécues par les élèves.

Enseignant 7 est professeur de musique depuis plus de vingt ans au sein de l'établissement. Très engagé dans la vie pastorale de l'école, il apporte une contribution précieuse et constante, en particulier lors des temps forts liturgiques et des célébrations. Grâce à ses compétences artistiques et musicales, il joue un rôle central dans la mise en œuvre de célébrations porteuses de sens, notamment à l'occasion des fêtes de Noël. Son investissement dépasse la simple coordination musicale : il veille à créer des ambiances qui favorisent la réflexion, le recueillement et la participation des élèves, en articulant musique, symbolique chrétienne et sensibilité contemporaine. Son travail permet ainsi de toucher les élèves sur un autre registre, au-delà des mots, et de nourrir une expérience spirituelle collective enracinée dans la tradition chrétienne tout en étant ouverte au monde d'aujourd'hui.

Enseignante 8 est professeure d'éducation artistique depuis plus de quinze ans au sein de l'établissement choisi pour cette recherche. Bien qu'elle ne soit pas engagée de manière permanente dans l'équipe pastorale, elle s'investit ponctuellement dans certains projets porteurs de sens, en lien avec la mission chrétienne de l'école. Elle a notamment pris part à un projet marquant mené dans le cadre de la pastorale scolaire, en collaboration avec la CIPS et en s'appuyant sur le document de référence « *Mission de l'école chrétienne* ». Dans ce cadre, elle a accompagné les élèves dans la création de vitraux, en les invitant à réfléchir de manière artistique et symbolique à des valeurs évangéliques et aux fondements de l'identité chrétienne de l'école. Ce projet illustre comment l'expression artistique peut devenir un vecteur de recontextualisation de la foi.

Enseignante 9 est professeure de formation historique et géographique ainsi que de religion au troisième degré, fonction qu'elle occupe depuis quatre ans au sein de l'établissement. Bien qu'elle ne soit pas impliquée de manière permanente dans l'équipe pastorale, elle contribue ponctuellement à certaines initiatives, en apportant un regard à la fois critique et constructif sur les projets proposés. Ouverte aux évolutions pédagogiques et pastorales, elle manifeste un intérêt croissant pour les

approches innovantes, notamment en lien avec la recontextualisation de la foi chrétienne. Elle a d'ailleurs participé, en octobre dernier, à une journée de formation dédiée à cette notion, ce qui a nourri sa réflexion et suscité de nouvelles pratiques. À la suite de cette formation, elle a mis en œuvre, avec ses élèves, plusieurs projets s'inscrivant dans cette dynamique de relecture du message chrétien à la lumière des réalités contemporaines. Son engagement témoigne ainsi d'une volonté d'articuler contenu disciplinaire et ouverture spirituelle, dans un esprit de dialogue avec le monde actuel.

Ce mémoire s'intéresse à la pastorale scolaire comme espace de recontextualisation de la foi chrétienne (Boeve, 2013) au cœur d'une société séculière et pluraliste. L'étude vise à répondre à la question de recherche suivante : « Comment la pastorale scolaire dans une école du diocèse de Tournai pourrait-elle devenir un espace de recontextualisation de la foi chrétienne en s'appuyant sur un dispositif inspiré de la KU Leuven, basé sur le dialogue interreligieux et interconvictionnel? »

Une approche qualitative a été adoptée, combinant la mise en place d'un dispositif expérimental au sein de neuf groupes-classes d'élèves du secondaire, et d'entretiens semi-directifs avec leurs professeurs.

La recherche met en avant des résultats contrastés. Tout d'abord, la majorité des enseignants ont une connaissance superficielle des documents de référence tels que « *Mission de l'école chrétienne* » (2021) et « *La pastorale scolaire ? Entre enracinement et ouverture.* » de la CIPS (2024), limitant leur potentiel structurant. De plus, la représentation et la compréhension des missions de la pastorale scolaire reposent sur des valeurs. Cette tendance pourrait accélérer la sécularisation en diluant la spécificité de la foi chrétienne (Boeve, 2013). Ensuite, un besoin exprimé par les professeurs est d'instaurer un cadre pastoral. Enfin, le dispositif expérimental est perçu comme pertinent pédagogiquement. Ainsi, il a permis de recontextualiser l'expression de la foi chrétienne en respectant les cinq critères du modèle ECSI (Pollefeyt, 2020).

La contribution de la présente recherche est le croisement inédit, dans un contexte francophone belge, de trois dimensions : le cadre conceptuel de la recontextualisation développé par Boeve (2010), Pollefeyt (2020) et Bouwens (2023), les orientations institutionnelles récentes (« *Mission de l'école chrétienne* » de 2021 et le document de la CIPS de 2024) ainsi que les perceptions concrètes des acteurs scolaires sur la pastorale et le dialogue interreligieux et interconvictionnel. Les perspectives envisagées sont d'élargir la recherche à plusieurs écoles, dans différents diocèses, pour comparer les contextes et mettre en évidence des constantes ou des spécificités ; mener la même recherche afin d'observer l'évolution des pratiques pastorales après la mise en place de dispositifs dialogaux inspirés de la KU Leuven à la suite de formations mises en place.