

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

Éducation, citoyenneté et religions : quelles sont les perceptions des acteurs du terrain ? État des lieux, échos des pratiques et propositions pour l'avenir

Incursion dans deux écoles primaires bruxelloises

Auteure : Carpentier, Marie-Ève
Promoteur : Legrand, Geoffrey
Accompagnatrice : Patigny, Vanessa
Lecteur : Derroitte, Henri
Année académique 2022-2023
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement mon promoteur de mémoire, Monsieur Geoffrey Legrand, pour son accompagnement bienveillant, pour ses remarques judicieuses et pertinentes ainsi que pour son professionnalisme. Merci de m'avoir offert l'opportunité de travailler avec vous et de m'avoir permis de mener à terme ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements aux membres de ma commission mémoire, le Professeur Henri Derroitte et Madame Vanessa Patigny, pour leur regard constructif ainsi que pour leurs apports théoriques qui ont nourri mon travail de recherche.

Je remercie les professeurs universitaires et aux collègues enseignants qui ont été mis sur ma route, qui m'ont donné accès à leur savoir et m'ont offert leurs conseils. Cet accompagnement professionnel a guidé mes réflexions, mes remises en question et la réalisation de ce mémoire, ce qui complète mes études au Master en sciences de l'éducation.

Merci aux autres personnes qui ont pris part à cette grande aventure; je nomme ici les participants et les écoles qui m'ont accueillie dans le cadre de l'enquête de terrain, ainsi que les correcteurs qui ont offert leur temps pour relire ce mémoire.

Merci également aux instances administratives de la FOPA de m'avoir permis de rédiger, de présenter et de diffuser ce présent travail. Je mesure pleinement cette chance. Merci.

Enfin, je remercie du fond du cœur mon conjoint, ma famille et mes amis pour leur constant soutien et pour leur indéfectible confiance. Merci d'avoir cru en moi et d'avoir été patients. C'est avec fierté que je vous dédie ce travail. Qu'il puisse rendre honneur à tous vos mots d'encouragement, à l'écrit comme en images.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction.....	5
Première partie – Les fondements théoriques.....	12
Chapitre 1 : Éducation, citoyenneté et religions	14
1. L'éducation	14
2. La citoyenneté	17
3. Les religions.....	20
Chapitre 2 : La société européenne d'aujourd'hui et son rapport à la tradition, aux cultures et aux individus qui la composent.....	25
1. La détraditionnalisation.....	25
2. La pluralisation	28
3. L'individualisation	30
Chapitre 3 : Le cadre légal de l'enseignement en Belgique francophone	33
1. Un peu d'histoire : de 1815 au Pacte Scolaire de 1959.....	34
2. De nos jours : de 1988 à maintenant	35
3. Le projet éducatif du SeGEC : d'hier à aujourd'hui	37
Chapitre 4 : D'autres concepts essentiels au cœur de notre recherche.....	42
1. Le vivre-ensemble.....	42
2. Les valeurs	45
3. Le dialogue.....	48
En résumé... ..	54
Deuxième partie – La méthodologie, la présentation et l'analyse des résultats	55
Chapitre 5 : Le cadre méthodologique.....	56
1. La question de recherche.....	56
2. Le choix de la méthode	56
3. Le cadre contextuel et l'échantillon	57
4. Le questionnaire et notre démarche d'analyse	59
Chapitre 6 : La présentation des résultats.....	64
1. L'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique	64
6.1.1. La relation enseignant-élève	64
6.1.2. Le principe d'éducabilité	66
6.1.3. La relation professionnelle.....	68
2. L'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle.....	69

6.2.1. La citoyenneté	70
6.2.2. Le vivre-ensemble	73
6.2.3. Les valeurs	75
3. Les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone.....	76
6.3.1. La pluralité des religions	77
6.3.2. Le dialogue au service de soi et de l'autre	77
6.3.3. Le réseau libre catholique, son projet éducatif et l'encadrement légal	78
Discussion et conclusions	80
1. L'interprétation et la mise en lien des résultats avec la question de recherche ainsi qu'avec la littérature existante.....	80
2. Les limites de notre dispositif de recherche	84
3. Les apports pour la recherche et la production de connaissances nouvelles	85
4. Les apports pour le terrain	86
Table des tableaux	88
TABLEAU 1. – Répartition initiale des questions selon les sous-titres théoriques.....	89
TABLEAU 2. – Mise en lien des trois concepts de notre recherche avec notre questionnaire	89
TABLEAU 3. – Mise en lien du premier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs.....	90
TABLEAU 4. – Mise en lien du deuxième concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs.....	91
TABLEAU 5. – Mise en lien du dernier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs	92
TABLEAU 6. – Fréquence des valeurs listées par les participants	93
TABLEAU 7. – Répartition des participants selon leur milieu de travail	93
Table des figures.....	94
Figure 1.1. Le triangle pédagogique	95
Figure 1.2. L'analogie de l'iceberg.....	95
Annexes	96
Annexe A : Les quatre versions du questionnaire de recherche	97
Annexe B : La grille de codage.....	105
Annexe C : Le projet d'établissement de l'école X.....	113
Annexe D : Tableau récapitulatif des extraits de matériau utilisés dans l'analyse ..	121
Bibliographie.....	123

Introduction

À l'ère de l'information presque instantanée et de l'omniprésence des technologies dans nos vies, force est de constater que la société dans laquelle nous vivons est, d'une part, le résultat de nombreux héritages : culturels, économiques, politiques et religieux; et, d'autre part, un ensemble dynamique qui évolue, s'adapte et se réorganise.

Tout en mettant en œuvre ce qu'il convient afin de répondre à la tâche d'éducation et d'instruction qui lui incombe, l'école d'aujourd'hui, l'une des institutions fortes de la société, tente de se redéfinir en considérant, notamment, les données issues de la recherche, dans le but de proposer de nouveaux projets pédagogiques et, ultimement, de nouvelles réformes. L'apport qualitatif et quantitatif de l'expertise nationale et internationale dans le domaine permet d'élargir les horizons géographiques et réflexifs des individus, qu'il s'agisse des acteurs du monde de l'enseignement, de ceux du monde politique, ou de la population en général.

L'école du XXI^e siècle constitue un ensemble de tâches complexes pour l'ensemble des citoyens unis dans une communauté : apprendre, grandir, se connaître et vivre avec les autres ne sont là qu'une infime partie des apprentissages à acquérir, qui font écho aux attentes actuelles de la société en matière d'éducation. À juste titre, dans une société en mutation, l'école l'est également.

En Belgique, comme dans d'autres pays qui organisent l'enseignement, les programmes scolaires sont revus et modifiés afin de répondre au mieux aux nouvelles visions pédagogiques, politiques, philosophiques et scientifiques en vigueur sur le territoire ou à l'international. Historiquement, en Belgique francophone, le Pacte scolaire de 1959 a permis de dégager un compromis entre les différents réseaux scolaires jusqu'à l'avènement du Décret Missions, paru en 1997. En 1988, la gestion de l'éducation est transférée aux trois communautés belges : française, flamande et germanophone. Depuis la fin des années 1990, pour les équipes éducatives travaillant dans les écoles gérées par la Communauté française, le Décret Missions demeure un texte fondateur omniprésent dans le paysage scolaire belge. Plus récemment, le décret renforçant l'éducation à la citoyenneté de 2007, éducation qui a été rendue obligatoire à la rentrée scolaire de septembre 2016, a confirmé la volonté des responsables de l'enseignement et du politique, reflétant ainsi la demande sociétale, « de développer chez les élèves une pensée critique, autonome, de les amener à se connaître eux-mêmes

et à s'ouvrir aux autres [...] de les amener progressivement à s'engager en tant que citoyen dans une perspective d'égalité en droits et en dignité » (SeGEC, 2016).

D'autres textes de référence viennent s'ajouter à ceux-là, ceux propres à chacun des quatre réseaux organisés et/ou subventionnés¹ par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). L'un d'eux, le SeGEC, représentant et coordonnateur du réseau libre catholique subventionné, a initialement rédigé en 1975 « Spécificité de l'enseignement catholique ». La dernière version de « Mission de l'école chrétienne », publiée en 2021, propose un projet éducatif revisité et ancré dans les réalités contemporaines. Tout en évoluant dans le cadre convictionnel et identitaire issu de ses « intuitions fondatrices », il met au cœur de ses préoccupations l'humain, comme être en relation; le dialogue, comme moyen puissant de communication, et l'alliance entre savoirs fondamentaux et compétences multiples, comme un tout riche en expériences d'apprentissage. Dans l'absolu, ce projet éducatif trouve écho dans les projets d'établissements des écoles affiliées à ce réseau d'enseignement. Étant d'avis qu'une grande place semble être accordée au dialogue, nous nous interrogeons sur la mise en œuvre concrète et réfléchie de ce dernier dans les pratiques régulières des acteurs de l'école catholique, particulièrement ceux travaillant dans des écoles à forte mixité sociale et convictionnelle.

En fonction de la localisation géographique des établissements scolaires, qu'ils soient situés en Wallonie ou en Région Bruxelles-Capitale, les réalités singulières varient en genre et en nombre. À Bruxelles, par exemple, elles sont multiples : culturelles, religieuses, linguistiques et démographiques. En effet, plusieurs groupes d'individus ne partagent ni les us, ni les coutumes, ni les croyances d'autres groupes, de leurs voisins par exemple. Leur rapport au sacré peut également être différent. Un objectif pour la société serait que tous coexistent en respectant les conditions nécessaires au vivre-ensemble (Berger, 2010), qu'il s'agisse des lois ou des valeurs morales et éthiques. Nous pouvons dès lors parler de pluralisation culturelle et religieuse de la population moderne à Bruxelles.

¹ Les quatre réseaux d'enseignement existant en Belgique francophone sont répartis comme suit : l'enseignement officiel organisé : la WBE (Wallonie-Bruxelles Enseignement); l'enseignement officiel subventionné : le CECP (Conseil de l'enseignement des communes et des provinces) et le CPEONS (Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné); l'enseignement libre subventionné confessionnel : le SeGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique); et l'enseignement libre subventionné non confessionnel : le FELSI (Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants).

Consciente de la précarité de certaines familles fréquentant ses établissements scolaires, la FWB (2022) octroie annuellement un indice socioéconomique (ISE) à chaque école, sur base d'un savant calcul qui prend en compte le salaire moyen du ménage, la profession exercée et le niveau des diplômes obtenus par les parents. Cet indice varie de 1, fortement défavorisé, à 20, fortement favorisé. Ainsi, les écoles qui reçoivent un ISE situé entre 1 et 5 sont dites à encadrement différencié. De nombreuses écoles en région bruxelloise, dont celles concernées dans le cadre de ce travail, qui ont respectivement un ISE 3a et 4, reçoivent des aides générées par le faible indice qu'elles obtiennent.

Indépendamment du classement des écoles selon leur ISE, l'Article 24 de la Constitution belge assure le libre choix des parents concernant la scolarisation de leurs enfants. Ainsi, des parents choisissent, pour des raisons éducatives et idéologiques, d'inscrire leurs enfants dans des établissements dont la culture religieuse peut différer en tout ou en partie de leur vision convictionnelle et/ou religieuse. Dès lors, en s'intéressant au cours de religion et à la formation citoyenne, les élèves inscrits au primaire dans le réseau subventionné confessionnel participent chaque semaine à deux heures de cours de religion, dans le cas présent, un cours de religion catholique assuré par un maître spécial de religion. Conjointement et en parallèle, le titulaire vit avec ses élèves des moments d'éducation à la citoyenneté intégrés aux activités d'apprentissage des autres disciplines scolaires telles que le français, les mathématiques, l'éveil, les langues et les arts plastiques. Dans d'autres réseaux, la situation est différente : en général, les élèves reçoivent une heure de morale ou de religion (au choix des parents)² et une autre heure est dédiée spécifiquement à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

Certaines équipes éducatives, comme celles concernées dans notre travail, se retrouvent donc confrontées à des situations difficiles et sensibles, particulièrement lorsque les élèves qui fréquentent ces écoles sont issus de cultures philosophiques et religieuses différentes (Derroitte, 2020). Concrètement, c'est devoir gérer plusieurs conflits et tensions causés par une faible communication, par un manque d'outils bienveillants pour entrer en contact avec l'autre, par une méconnaissance de l'autre et de ses différences (personnelles, culturelles, religieuses), par un manque de ressources

² Il existe également un autre cas de figure : certains élèves suivent deux heures de citoyenneté s'ils remplacent l'heure de morale ou de religion par une heure de cours de philosophie et de citoyenneté.

culturelles et linguistiques, etc. Pour Jackson (2015), ce cas de figure n'est pas isolé, puisque « [l']école est le lieu où les élèves ont le plus de chances de discuter des questions relatives à la diversité des religions et des visions du monde » (p. 60).

Dans ce contexte, qui présente autant de couleurs et de traits correspondant aux multiples réalités à considérer dans une classe, la tâche enseignante est riche et présente de nombreux défis, tant pour le titulaire que pour le maître spécial. Les contenus scolaires à enseigner sont certes différents, même s'il arrive qu'ils soient, à l'occasion, complémentaires. La principale différence structurelle concerne le principe de neutralité³ dans l'enseignement de la Communauté française décrété en 1994. Ce décret stipule que l'enseignant, lorsqu'il est en contact avec des élèves fréquentant l'établissement scolaire, ne doit pas rendre visible ses visions personnelles et idéologiques, ouvertement ou de manière détournée, car elles pourraient imprégner ou influencer les élèves d'une quelconque manière. De son côté, dans le cadre de son cours, le maître spécial de religion n'est pas soumis à la même neutralité : s'il peut « témoigner en faveur d'un système religieux, [il doit cependant] s'abstenir de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles » (p. 2). Il n'en demeure pas moins que des défis tels que la gestion de classe bienveillante et la gestion des apprentissages dans un environnement sécurisant (Derroitte, 2013; Jackson, 2015) sont communs à l'ensemble de l'équipe éducative. Le vivre-ensemble revêt donc une dimension importante en contexte scolaire, notamment par les valeurs partagées : le respect de l'autre et de soi, l'entraide, la tolérance, la persévérance, pour ne nommer que ces valeurs; et les compétences orales et réflexives dont il a besoin pour s'exprimer : le dialogue et l'écoute. Par ailleurs, Jackson (2015) ajoute que le caractère interculturel propre à de nombreuses écoles et autres institutions « ... me[t] en lumière la complexité de la diversité à l'ère postmoderne, diversité qui constitue le contexte du dialogue » (p. 59).

En considérant le dialogue comme un outil de communication, on le reconnaît alors comme une composante inhérente à la prise de parole ou, plus formellement dans le contexte scolaire, comme un outil relevant du savoir parler⁴, un domaine du programme de langue française. Si plusieurs auteurs s'accordent pour dire que

³ À titre informatif, un deuxième décret sur la neutralité a été publié en 2003 pour l'enseignement officiel subventionné.

⁴ Dénomination utilisée dans le programme de langue française en Belgique francophone.

l'habileté à se faire comprendre et à comprendre l'autre revêt un caractère décisif dans le développement personnel et professionnel de l'individu (Bruner, 1983; Kaldahl et al., 2019), d'autres constatent qu'il existe peu de recherches réalisées en francophonie sur les dispositifs de l'enseignement de l'oral, dont les résultats sont novateurs et porteurs de ressources pertinentes pour outiller les enseignants du primaire (Dumais et al., 2017; Stordeur & Colognesi, 2020; Wauters, 2020). Bien que le dialogue auquel nous nous intéressons dans le triptyque ne puisse pas être réduit à l'objet oral travaillé dans le cadre du cours de français, il n'en demeure pas moins un outil de communication transversal aux différentes disciplines scolaires. Si la forme et la structure de la prise de parole peuvent être entraînées au préalable, alors, cela permettrait de travailler le contenu du dialogue et le développement des idées au cours de religion. L'intérêt d'allier le travail fait en langue française et en religion semble dès lors tout à fait justifié. Cependant, s'interroger sur la place accordée à l'apprentissage du dialogue interconvictionnel et interreligieux en contexte scolaire (Derroitte, 2013), dans le cadre du cours de français, d'éveil ou de religion met en évidence certaines limites. Dans son ouvrage, Jackson (2015) a identifié des difficultés organisationnelles de temps (horaire) et de durée (discussion, leçon), ainsi que le possible manque de formation et de connaissances des enseignants concernant les sujets sensibles sur lesquels dialoguer, par exemple, les convictions et les religions. L'âge des élèves peut aussi jouer un rôle dans la mise en place du dialogue en classe : les sujets et le mode de traitement des informations ne seront pas les mêmes que l'on soit en troisième ou en sixième année du primaire. Malgré cela, l'auteur rappelle qu'« [o]ffrir aux élèves des occasions de dialoguer et d'échanger comporte inévitablement des risques, qui peuvent être réduits au maximum à travers une préparation et une formation appropriées » (p. 61).

L'interaction verbale et non verbale ainsi que le dialogue entre individus s'insère dans un tout structurant la classe, un environnement organisé et partagé, le vivre-ensemble, par différentes personnes. Un environnement qui prend la teinte d'une multitude de nuances dont l'intensité est variable. L'éducation à la citoyenneté, revalorisée depuis 2007 et intégrée dans les programmes depuis 2016, permet de rendre visible des apprentissages à vivre à l'école, avec ses élèves, lesquels sont les citoyens de demain. Par ailleurs, Audigier (2007) affirme que « [l]'éducation à la citoyenneté est une contribution nécessaire à la formation des jeunes générations » (p. 33).

En ce qui concerne les écoles coordonnées par le SeGEC, la citoyenneté s'inscrit dans les différentes disciplines et ne relève pas uniquement du cours de religion catholique en ce sens que « l'éducation à la citoyenneté est avant tout une préoccupation transversale » (Derroitte, 2013, p. 542). Dans une publication parue en 2020, ce même auteur précise que les autorités compétentes ont déjà organisé et planifieront à nouveau « tout un accompagnement pédagogique et des recyclages » destinés aux enseignants (p. 214). Audigier (2007) rappelle que cette éducation ne génère pas des résultats immédiats, mais qu'elle se construit dans le temps.

Mettre en pratique des activités favorisant le dialogue interconvictionnel ou interreligieux lors du cours de religion, ou aborder des thématiques⁵ favorisant le dialogue dans un cadre citoyen avec ou sans apport du religieux lors d'un cours dispensé par le titulaire de classe qui respecte le principe de neutralité, peut amener certains enseignants du primaire à se trouver démunis. Ce sentiment peut persister lorsqu'il est question de mettre en place des activités engageantes et réflexives qui relèvent de la citoyenneté telle que cette compétence est décrite dans le programme.

Dès lors, dans le cadre de notre travail, nous nous interrogeons sur l'éducation à la citoyenneté ancrée dans la pluralité convictionnelle à travers la vision d'enseignants de P5 et P6 travaillant pour un même pouvoir organisateur (PO) : « Quelles sont les perceptions de ces acteurs du terrain ? » Notre échantillon, composé de titulaires, de maîtres spéciaux de religion catholique, de directions et d'éducateurs a été sélectionné sur base de trois critères de cohérence : la relation proximale avec l'école secondaire, l'appartenance à un même encadrement légal, les différents membres de l'équipe éducative qui interviennent auprès des élèves du cycle 4.

Les onze participants interrogés travaillent dans deux écoles primaires bruxelloises subventionnées par le réseau libre catholique et organisées par un même PO, l'une étant située dans la commune de Schaerbeek, et l'autre, dans la commune d'Evere. Afin d'avoir accès à une analyse plus fine des données, et dans une volonté de découvrir et de construire du sens (Mucchielli, 2009), nous avons fait le choix de procéder à une étude qualitative à l'aide d'un questionnaire composé pour notre recherche. Conscient des résultats non exhaustifs que nous obtiendrons, notre sujet de

⁵ Exemples de thématique pour lesquelles l'enseignant gagne à instaurer un espace de parole en classe, notamment à cause du caractère sensible de tels sujets : la ségrégation raciale, l'homophobie, l'égalité des genres, etc.

travail pourra faire l'objet d'un travail de recherche complémentaire, par exemple une étude quantitative à plus grande échelle.

En termes d'apport au monde de la recherche en éducation, ce travail s'inscrit dans le contexte sociétal, pédagogique et philosophique actuel : l'appel au dialogue; la mise en place et la participation active au vivre-ensemble; la reconnaissance de l'éthique de la différence (Careau, 2003), c'est-à-dire la connaissance de soi, « ce qui différencie chacun et ce qui introduit [dès lors] l'altérité » (Boeve, 2019, p. 45)⁶; et la rencontre avec l'autre, le tout dans un cadre bienveillant à l'égard de la pluralité culturelle et religieuse. À la lumière de notre question de recherche : « Éducation, citoyenneté et religions : quelles sont les perceptions des titulaires, des maîtres spéciaux de religion, des directions et des éducateurs, acteurs du terrain à l'école primaire ? », nous souhaitons d'abord dresser un état des lieux des cadres légaux de la FWB, du SeGEC et d'auteurs scientifiques. Il s'agit donc, à partir de textes de références nationales et internationales, de prendre un temps pour définir, comprendre et mettre en relation les notions du triptyque formé par l'éducation, la citoyenneté et les religions. Ensuite, au moyen d'une étude qualitative, nous explorerons les pratiques mises en place à l'école primaire des candidats interviewés dans le cadre de notre travail, qui tentent de concilier l'éducation au sens large, la citoyenneté et les religions. Les résultats de notre recherche apporteront un éclairage nouveau sur les perceptions de ces acteurs, car celles qui portent sur un sujet similaire au nôtre sont plus souvent réalisées à l'école secondaire (Verhoeven & Jadot, 2018). Les informations récoltées seront traitées sur base de l'environnement de travail, du vivre-ensemble, des valeurs et du dialogue, tout en considérant les trois concepts-clés de notre travail. Puis, dans un troisième temps, nous analyserons ce que ces enseignants disent faire en matière d'activités langagières, dans les situations d'expression orale, spontanées ou entraînées, tout en faisant le focus sur le dialogue, dans le but de formuler quelques propositions pour l'avenir en lien avec notre sujet d'étude, des pistes d'actions pour demain.

⁶ Pour une meilleure lisibilité dans le présent texte, l'extrait cité a volontairement été traduit de sa version originale : « what makes them different, what introduces O/otherness » (Boeve, 2019, p. 45).

Première partie – Les fondements théoriques

Le cadre théorique mobilisé pour cette recherche repose sur quatre grands aspects : d'abord, sur l'articulation entre les trois concepts que sont l'éducation, la citoyenneté et les religions; puis, sur le contexte sociétal actuel en Europe; ensuite, sur les textes nationaux et internationaux qui mettent en lumière les aspects diachroniques et synchroniques de la situation générale en Belgique francophone, d'une part, et ceux spécifiques à Bruxelles, d'autre part. Cette partie théorique se terminera par la présentation de trois notions importantes à notre travail : le vivre-ensemble, les valeurs et le dialogue.

Tout d'abord, dans le premier chapitre, nous définirons les trois concepts qui forment le triptyque central de notre travail : l'éducation, la citoyenneté et les religions. Nous aborderons l'éducation en contexte scolaire, c'est-à-dire en précisant ce qu'elle signifie, ce qu'elle implique et ce qu'elle vise. Ensuite, nous décrirons ce qu'est la citoyenneté, particulièrement lorsqu'elle s'inscrit dans le développement scolaire de l'élève. Un éclairage national et international viendra nourrir notre réflexion. Enfin, la troisième partie de ce chapitre présentera la religion ancrée dans une culture individuelle et collective, évoluant dans un contexte d'ouverture au monde et à l'autre, dans lequel la liberté de choix est un droit. Ce sera aussi l'occasion de mettre en lien le dialogue avec le cours de religion en Belgique francophone.

Dans le deuxième chapitre, à partir des travaux de recherche d'auteurs tels que Boeve (2001; 2007; 2011; 2019) et Fossion (2010; 2012), nous aborderons la détraditionalisation, la pluralisation et l'individualisation, des concepts inhérents au contexte européen actuel, et donc, par extension, des concepts généralisables à la société belge d'aujourd'hui.

Le troisième chapitre est consacré aux politiques éducatives en Belgique francophone: nous commencerons par un bref ancrage historique afin de rappeler les fondements décisionnels qui ont mené aux enjeux d'aujourd'hui, puis nous poursuivrons avec l'apport des textes de loi régionaux, édictés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et qui structurent l'enseignement francophone. Enfin, parce que notre travail de recherche s'intéresse aux écoles appartenant au réseau libre catholique, nous terminerons ce chapitre par la présentation de la récente version du projet éducatif du

SeGEC publiée en 2021, qui s'intitule « Mission de l'école chrétienne ». Pour rappel, ce document balise le programme éducatif actuel des écoles de son réseau.

Finalement, le quatrième et dernier chapitre apportera un éclairage supplémentaire sur les concepts énoncés dans les précédents chapitres, à savoir le vivre-ensemble, les valeurs et le dialogue, au sens large, interconvictionnel et interreligieux.

Chapitre 1 : Éducation, citoyenneté et religions

L'école d'aujourd'hui s'inscrit dans l'ère du temps par les enjeux idéologiques et économiques qui la structurent (Dupriez, 2015) et qui, par la même occasion, influencent la socialisation des élèves qui la fréquentent par la transmission « [d]es savoirs, [d]es savoir-faire et savoir-être qu'elle estime indispensables à son propre fonctionnement » (Crahay, 2012) (p. 16). Selon la localisation géographique, l'équipe éducative d'une école sera responsable d'élèves provenant de milieux homogènes ou hétérogènes, favorisés ou défavorisés, le degré d'intensité variant selon les milieux. Chaque population apporte son lot de réussites et de défis. Dans le cadre de cette recherche, nous souhaitons explorer la relation qui unit l'éducation, la citoyenneté et les religions, particulièrement en situation de mixité sociale, culturelle et religieuse au sein de la classe, dans l'enceinte de l'établissement scolaire et lors des différents temps d'apprentissage et de pause.

1. L'éducation

Bien que l'éducation d'un individu commence dès son plus jeune âge au sein de la famille, nous choisissons de définir le concept de l'éducation tel que nous le mobilisons dans notre travail, c'est-à-dire à l'école. Dès lors, nous nous demandons ce qu'est l'éducation au regard de l'environnement dans lequel elle s'inscrit, à ce qu'elle implique en termes de ressources et de moyens par rapport aux objectifs qu'elle poursuit.

Il semble pertinent de distinguer trois fonctions inhérentes à l'école représentées dans la figure ci-dessous : enseigner, apprendre, et former (Houssaye, 1992a).

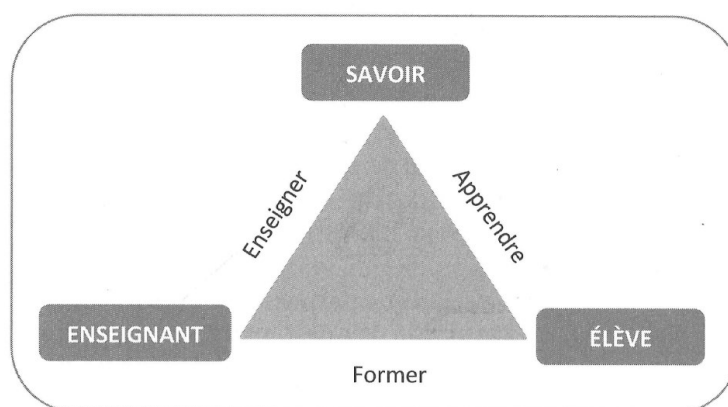


Figure 1.1. Le triangle pédagogique (Houssaye, 1993, p. 15)

Ces fonctions peuvent être traduites en termes de relation. Elles correspondent respectivement à la relation didactique, à la relation d'apprentissage et à la relation pédagogique. Pour Gordon (2005), la première correspond principalement « à une action de projection de l'enseignant vers l'extérieur alors que la [deuxième] relève plutôt d'une « expérience intérieure que vit l'élève » (p. 10). Les auteurs Hofstetter & Schneuwly (2009) sont du même avis : l'acte d'enseigner est défini comme étant un processus qui a lieu entre individus, dont « le but premier est de transformer le sujet lui-même » (p. 9). Altet (2013) ajoute que ce « processus interpersonnel [et] intentionnel utilise essentiellement la communication, la situation pédagogique menée par l'enseignant comme moyen de provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou [d'un] savoir-faire » (p. 3). Enfin, la troisième fonction, celle de former, correspond au rapport que l'enseignant entretient avec l'apprenant (Houssaye, 1992a).

D'après le triangle pédagogique de Houssaye (1992a), pour que la relation didactique (l'enseignement) et la relation d'apprentissage (l'apprentissage) puissent s'articuler et s'influencer, la relation pédagogique (la formation) doit être mutuellement favorable, ce qui impacte indubitablement la relation enseignant-élève (Fortin, 2001; Gordon, 2003; 2005). Cette relation s'exprime positivement chez l'enseignant par le respect à l'égard de ses élèves et par la prise en considération de leur rythme et de leurs capacités (Mission de l'école chrétienne, 2021). L'intention poursuivie par l'enseignant est d'amener les élèves à progresser dans le développement de leurs habiletés cognitives et affectives au moyen de pratiques enseignantes efficaces (Gauthier & Dembélé, 2004). Dans leur recherche, ces auteurs ont mis en évidence « le pouvoir d'influence important sur la réussite scolaire des élèves que les pratiques enseignantes ont, particulièrement auprès d'élèves provenant de milieux socioéconomiques faibles » (Gauthier & Dembélé, 2004, p. 9).

Dans son ouvrage paru en 2015, Jackson mentionne que « [c]haque individu est unique » (p. 39), un postulat pour les enseignants dont les valeurs pédagogiques sont centrées sur l'apprenant. Cette conviction s'inscrit dans l'importance accordée à la relation enseignant-élève (Gordon, 2003) qui est dite efficace, selon Gordon (2005), lorsqu'elle est fondée sur la franchise, le souci des autres, la solidarité, la diversité et le respect des besoins des autres. De plus, pour Jackson (2015), cette relation doit être professionnelle et doit respecter l'éthique générale de l'établissement. Par ailleurs, Meirieu (2018) met en lumière la notion d'éthique. Bien qu'elle semble indispensable

au métier d'enseignant, elle n'est pas innée, en ce sens que malgré l'obtention d'un ou plusieurs diplômes pédagogiques, l'éthique doit s'acquérir, se développer, tout en sachant qu'elle est, selon l'auteur, « une exigence difficile jamais définitivement conquise » (p. 24).

Outre « l'intention de faire apprendre [qui] est inhérente à l'activité d'enseigner » (Reboul, 2010, p. 101), le rôle de l'enseignant (Jackson, 2015), ou l'effet enseignant, c'est-à-dire l'impact de l'enseignant sur la réussite scolaire de ses élèves (Coleman et al., 1966; Crahay, 2012), est crucial au regard de la personnalité et au professionnalisme de l'enseignant, mais aussi par rapport au cadre sécurisant qu'il offre en classe, lors des apprentissages et lors des échanges, « en particulier lorsqu'ils portent sur des sujets sensibles et lorsque les participants ne considèrent pas tous les mêmes choses comme vraies » (p. 62). Gauthier & Dembélé (2004) ajoutent que « l'enseignant, par le biais de sa gestion de classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage de ses élèves » (p. 3).

Selon Meirieu (2015), il appert que les élèves ont généralement la volonté spontanée de savoir, mais qu'ils n'ont pas nécessairement l'envie spontanée d'apprendre. Conscient de cette situation, il revient à l'enseignant de susciter l'étincelle qui donnera vie à ce que Meirieu appelle le principe d'éducabilité, c'est-à-dire que « toute personne peut apprendre et progresser » (p. 75). Dès lors, la communication, verbale et non verbale, est l'un des moyens utilisés pour interagir avec l'autre, même si elle peut « aussi bien éloigner [que] rapprocher l'enseignant de ses élèves » (Gordon, 2005, p. 11). Cependant, des travaux de recherche ont révélé que « les élèves qui mettent des mots sur ce qu'ils ont appris goûtent au plaisir de savoir, [ce] qui engendre le désir d'en apprendre davantage » (Gauthier & Dembélé, 2004, p. 33). Bien que la vie de classe ne soit pas un long fleuve tranquille, les auteurs Toczek & Martinot (2004) affirment que les moments vécus en classe « peuvent être à la fois sources d'influences comportementales et régulatrices des performances et des comportements sociaux des élèves » (as cited in Huguet, 2011, p. 177).

Ces diverses situations de classe, lorsqu'on les considère par année ou par niveau, participent à la création de la dynamique d'une école. En tant qu'institution sociale, l'école est un des lieux d'apprentissages diversifiés et variés par excellence qui se compose d'une équipe éducative, d'élèves, de leurs familles et d'autres intervenants

extérieurs. Chacun, selon sa fonction et son rapport à l'école, respecte le projet éducatif de l'établissement qu'il fréquente. Les professionnels scolaires veilleront à mener à bien les missions telles que le développement global de l'individu tout en lui offrant l'opportunité de grandir et de se transformer individuellement (Derroitte, 2013). Ils veilleront aussi à « former l'être humain à gérer sa liberté [et à le] former à une capacité intellectuelle à entrer en contact avec l'autre, pour l'accepter et créer ainsi un respect mutuel » (Patigny, 2018, p. 323). Plus récemment, Derroitte (2020) a précisé les missions de l'école, en particulier celles qui appartiennent au réseau libre catholique⁷ : « servir l'éducation, la promotion intégrale et le plein épanouissement de tous les jeunes qui y sont scolarisés » (p. 208). Ces missions ont été réaffirmées lors de la parution de la nouvelle version du projet éducatif du SeGEC en 2021 : « favoriser la liberté des élèves, et leur capacité à mener avec les autres une vie épanouie, [leur offrir] accès à une compréhension globale du monde qui les entoure, et d'y agir de manière efficace » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 7). L'éducation, transcrite en missions et mise en place suivant les valeurs et courants pédagogiques en vigueur, s'inscrit dans l'école de son époque. La communication semble dès lors l'un des canaux de prédilection pour mener à bien les missions décrites par ce projet éducatif. Par ailleurs, Gesché (2022) écrit dans son article que le dialogue correspond « à l'ADN [de ce dernier] » (p. 9), une description lourde de sens.

Aujourd'hui, à l'ère de l'ouverture sur le monde, des communications immédiates et différées, de la prise de conscience des différences qui nous entourent, développer en gestes et en paroles des comportements citoyens semble indispensable. Qu'est-ce que la citoyenneté ? Quelle relation entretient-elle avec le dialogue ? Quelles formes prend-elle dans les écoles francophones belges, qui implique-t-elle et à qui s'adresse-t-elle ?

2. La citoyenneté

La citoyenneté, concept remis au goût du jour depuis une vingtaine d'années (Derroitte, 2013), est inscrite dans les textes légaux en Belgique francophone tels que le Décret Missions de 1997, qui définit les quatre missions prioritaires de l'enseignement, et le Décret du 12 janvier 2007 (FWB, 2007a), ce dernier renforçant la nécessité de se doter d'une éducation à la citoyenneté dans les programmes

⁷ Pour rappel, les deux écoles concernées dans le cadre de notre travail appartiennent au réseau libre catholique. Par conséquent, leur projet éducatif est en adéquation avec celui de leur réseau, le SeGEC.

d'enseignement. Ce n'est qu'en 2016 que l'éducation à la citoyenneté figure dans les programmes francophones du pays. À titre informatif, au Québec, elle est au programme depuis 2009 (MEQ, 2009).

Malgré une certaine sensibilité à définir universellement ce concept (Derroitte, 2013), plusieurs instances ont élaboré leur définition. Dans l'une de leurs publications parues en 2003, le Conseil de l'Europe écrit que « le citoyen est une personne vivant avec d'autres personnes dans une société donnée » (as cited in Audigier, 2007, p. 29). Ainsi, le citoyen fait partie d'une collectivité. D'une part, le caractère collectif prend sens lors de discussions en groupe, lors de participation publique, lors d'activités pluridisciplinaires, lors d'actions au service de la communauté dans le but de « former des membres actifs de la cité moderne, les constituer, de manière coopérative et critique, responsables d'un bon "vivre-ensemble" » (Derroitte, 2013, p. 540). D'autre part, en milieu scolaire, on entend par collectivité l'ensemble des intervenants et acteurs impliqués, c'est-à-dire l'entreprise éducative de l'école. En effet, dans l'organisation scolaire telle qu'elle est appliquée dans l'enseignement catholique francophone, l'éducation citoyenne ne relève pas d'une seule personne et n'est pas restreinte à une seule discipline. Au contraire, elle transcende l'ensemble des matières pour s'étendre à toutes les sphères de la vie scolaire et, ultimement, à la vie active et professionnelle des individus. Par conséquent, à l'école, tous les acteurs éducatifs sont directement impliqués dans la mise en œuvre transversale de l'éducation citoyenne, tant dans les cours, dans les programmes, dans les projets d'établissement que dans les réseaux d'enseignement (Derroitte, 2013; Leleux, 2008; Mission de l'école chrétienne, 2021). Au niveau politique, l'implication doit également être présente. Pour Audigier (2007), « l'éducation à la citoyenneté [...] ne peut se développer dans toutes ses dimensions [qu'à la condition que] la société développe des discours, des pratiques et des valeurs [cohérents] » (p. 33).

La cohérence, qui est un facteur essentiel dans la mise en œuvre de la citoyenneté en tant qu'objet d'enseignement, s'oriente selon une double direction, l'une étant complémentaire à l'autre. Le premier axe, l'axe horizontal, suppose qu'il doit y avoir un minimum d'accord entre les enseignants qui interviennent auprès des mêmes élèves. L'axe vertical, le second, quant à lui, requiert une plus grande concertation entre les intervenants parce que son étendue est plus vaste. Celle-ci comprend la répartition des compétences et l'élaboration d'activités significatives et variées sur les

différentes années du cursus scolaire de l'élève. La finalité étant de favoriser le renforcement progressif, inscrit dans la durée, des approches actives choisies par l'équipe éducative (Audigier, 2007).

La durée est une autre condition essentielle dans le processus d'éducation à la citoyenneté. En effet, le développement des connaissances, qui renvoie à la compréhension et à l'articulation des valeurs et des normes en situations concrètes; le développement d'attitudes, comme le respect des opinions des autres; le développement des comportements, par exemple la création d'un conseil des élèves ou l'élection d'un délégué de classe; le développement des compétences à l'autonomie et des savoir-faire sont autant de développements qui se construisent dans le temps, voire quotidiennement, et avec cohérence de la part des différents intervenants scolaires (Audigier, 2007; Derroitte, 2013; Leleux, 2008; Mission de l'école chrétienne, 2021).

Lors de l'avènement de l'éducation à la citoyenneté dans les programmes francophones belges, le SeGEC, l'un des quatre réseaux d'enseignement, a affirmé son intention de garder intacte la durée du temps hebdomadaire alloué au cours de religion tout en prônant le développement de la citoyenneté à travers l'ensemble des disciplines scolaires. En 2013, Derroitte écrivait à juste titre que « [s]i l'éducation citoyenne cherche à inscrire dans la durée des comportements appropriés au vivre-ensemble, il est somme toute cohérent qu'elle fasse aussi appel au cours de religion pour y contribuer » (p. 542). Ainsi, religion et citoyenneté doivent être vues comme complémentaires, l'un étant au service de l'autre, au même titre que le français, les mathématiques ou l'éveil entretiennent cette relation avec la citoyenneté. De manière analogue, si l'ensemble des apprentissages scolaires se font en groupe-classe, il devrait en aller de même pour le développement de l'agir citoyen. Derroitte (2020) ajoute que la mixité du groupe permettrait une meilleure construction du vivre-ensemble.

Suivant le dicton : « C'est en citoyennant que l'on devient citoyen » (Audigier, 2007, p. 31), il appert que l'entraînement à des activités impliquant la citoyenneté permettrait aux élèves de mieux s'approprier les apprentissages à réaliser comme cela est vrai pour les arts plastiques, l'éducation physique ou le cours de seconde langue. Toutefois, il convient de préciser que cette ligne de pensée est davantage répandue dans la tradition

anglo-saxonne et nord-américaine qu'elle ne l'est en Europe francophone (Audigier, 2007).

La communication, verbale et non verbale, est un outil indispensable dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté pour des raisons similaires à celles évoquées dans la partie précédente, l'éducation. La communication orale établie entre individus implique la prise de parole et l'écoute : l'un étant l'émetteur et l'autre, le récepteur. Puis, par exemple, dans le cas d'une discussion, les rôles s'inversent, et vice-versa. La communauté d'apprenants ainsi formée par le groupe, dans l'espace offert en classe ou à l'école, pourrait ultimement amener les élèves à « devenir coresponsables les uns les autres en développant le dialogue et la coopération entre eux » (Derroitte, 2013, p. 549). C'est d'ailleurs un besoin identifié, et donc un objectif à atteindre, mentionné par Rogers dans l'un de ses ouvrages : « Dans nos écoles [...], on a absolument besoin que les élèves participent davantage à toute l'organisation et que de meilleures communications s'établissent entre [la direction, l'équipe éducative et les élèves] » (Rogers, 2006, p. 145).

Le dialogue, exercice de prise de parole puissant, pourrait être un objet d'apprentissage au cœur d'une citoyenneté scolaire, voire d'une citoyenneté religieuse, terminologie empruntée à Miedema (2008) (as cited in Derroitte, 2013). Et si le dialogue permettait d'ouvrir la porte sur le monde extérieur, de partir à la découverte de l'autre, de porter un regard nouveau et éclairé sur la différence culturelle et religieuse ? Avant d'explorer cette piste, demandons-nous, aujourd'hui, quelle est la perception de la religion, singulière et plurielle, en général et en contexte scolaire belge ?

3. Les religions

« Aujourd'hui, tout le monde cherche à donner du sens⁸ à son existence et cette quête commune est en même temps ce qui divise les personnes » (Patigny, 2018, p. 336).

La quête de sens, animée de questions existentielles, peut amener l'être humain à adhérer à une religion, à rechercher ainsi l'expérience d'une relation, car cette dernière peut lui apporter le réconfort dont il a besoin en lui offrant des réponses à ses questions (Patigny, 2018). Toutefois, la religion n'est pas unique, elle est plurielle, même si toutes répondent à une définition commune, soit « [un] système d'attachement à des

⁸ La question du sens a également été étudiée dans les travaux de Diane du Val d'Éprémessnil (2020).

éléments sacrés et de foi en une ou plusieurs divinités » (Sauquet & Vielajus, 2014, p. 41).

Qu'il s'agisse de la religion chrétienne, de l'islam, du judaïsme, de l'hindouisme, de l'animisme ou d'une autre religion reconnue, « la religion doit accepter de cohabiter dans une société avec d'autres confessions et religions » (Derroitte, 2013, p. 557) d'autant plus que le contexte démocratique et politique actuel évolue au fil du temps (Derroitte, 2020). Malgré les changements dans la société, Mark Pike (2008) insiste sur l'importance de reconnaître les apports historiques des religions, car certaines de leurs idées fondatrices sont communément allouées de nos jours à la citoyenneté. C'est notamment le cas de la liberté, de l'égalité et de la responsabilité sociale, ainsi que d'autres comportements humains reconnus et valorisés, aussi appelés valeurs morales, comme la justice, la sincérité, l'honneur et la tolérance (as cited in Derroitte, 2013).

Même si plusieurs chemins mènent à une identité, le processus de la recherche de sens conduit inévitablement l'individu à se positionner « vis-à-vis du groupe [en se basant sur la finalité de son questionnement relatif à] l'importance respective des logiques individuelles et des logiques collectives dans une culture » (Sauquet & Vielajus, 2014, p. 157), ce qui peut l'amener à avoir des désaccords avec un ou plusieurs individus. Pour Edward T. Hall (1976), « [c]ulture has always dictated where to draw the line seperating one thing from another » (p. 230). D'ailleurs, dans son ouvrage « Beyond culture », l'auteur illustre la place de la religion et d'autres composantes de la vie d'une personne grâce à la métaphore de l'iceberg qu'il a développée, traduite en image à la Figure 1.2. La partie visible et en surface d'un iceberg, qui correspond à la partie émergée, fait référence aux comportements, aux différents codes dont certains aspects visibles de la religiosité font partie (ex. : des codes alimentaires, sociaux, vestimentaires) et au registre linguistique, pour ne citer que quelques exemples. En d'autres mots, c'est ce que les autres voient de la personne. Toutefois, ce qui est visible ne donne que peu ou pas d'informations concernant la partie qui se trouve sous la frontière opaque délimitée par la vaste étendue d'eau, c'est-à-dire la partie immergée de l'iceberg. C'est dans cette partie « discrète » que se trouvent de nombreuses sources de la diversité des visions culturelles de l'individu telles que les traditions, les valeurs, les conceptions du monde, les spiritualités, les religions et l'histoire (Hall, 1976; Eberhard, 2009; Sauquet & Vielajus, 2014).

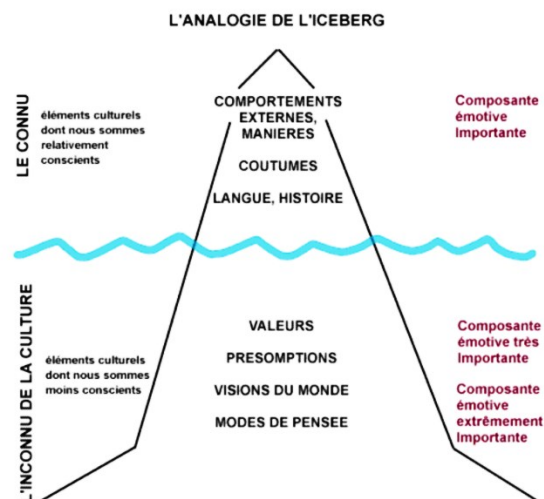


Figure 1.2. L'analogie de l'iceberg

Note : image issue de L'interculturalité et la communication interculturelle, 2021,
<https://www.uni-r.org/linterculturalite-et-la-communication-interculturelle>

À la lumière de la métaphore de l'iceberg, nous extrapolons que, puisque les religions semblent offrir peu de visibilité sur leurs points d'ancrage internes à chaque personne, en raison de leur emplacement dans la partie immergée de l'iceberg, des situations d'incompréhension, de jugement ou de rejet semblent dès lors inévitables dans les interactions sociales (Hall, 1976). Dans le but de réduire les tensions et les sources de conflits liées à la méconnaissance de l'autre, il appert que « [l]e fait de se faire face, de faire face à la différence amène à une remise en question et une autoclarification : la rencontre avec l'autre est avant tout une rencontre avec soi » (Patigny, 2018, p. 336). Boeve (2019) est également de cet avis et il ajoute que, pour y parvenir, les compétences langagières sont requises : « the dialogue with the other makes pupils more conscious of their own positions, and in need of language and skills to enter into conversation » (p. 50). De plus, « interroger tout autant les représentations de l'autre que les siennes propres [ne peut qu'être bénéfique, car] ce n'est que confrontés aux manières de travailler des autres que nous prenons vraiment conscience de nos propres réflexes culturels, de nos méthodes implicites » (Sauquet & Vielajus, 2014, p. 17). Ainsi, la rencontre avec autrui, qui a lieu dans un cadre en adéquation avec « le principe de liberté de religion ou de conviction, donne à chacun le droit d'avoir une conviction particulière, même si d'autres ne la partagent pas » (Jackson, 2015, p. 61). Le terreau sera dès lors fertile et permettra que grandisse une meilleure connaissance de soi et de l'autre.

Cette rencontre et cet épanouissement concernent tant les adultes, les adolescents que les enfants. Le lieu par excellence pour favoriser les échanges entre ces derniers est l'école (Fossion, 2010; Jackson, 2015). Pour rappel, il existe quatre réseaux d'enseignement en Belgique francophone (l'enseignement officiel organisé et financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre subventionné confessionnel, l'enseignement libre subventionné non confessionnel). D'un point de vue historique, sur ce territoire linguistique, la religion entretient un lien particulier avec l'école⁹. Après quelques décennies de tensions et d'accalmie, le Pacte scolaire de 1959 apparaît comme un compromis entre les différents réseaux d'enseignement. Plusieurs années plus tard, en 1997, le Décret Missions est publié. Il correspond à la rédaction des quatre missions prioritaires de l'école. Puis, dix ans après, le Décret du 12 janvier 2007 est édité et il statue la place de l'éducation citoyenne à l'école. Plus récemment, en 2016, la mise en application du programme d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté dans les programmes du SeGEC est effective. Enfin, en 2019, la FWB édite le premier volume du Code de l'Enseignement. À la lecture de ces différents textes de loi, nous constatons que la religion y est présente, bien que la place qui lui est accordée varie beaucoup d'un document à l'autre. Du côté des écoles appartenant au réseau libre catholique, le statut de la religion est réaffirmé : la structure organisationnelle du cours de religion demeure inchangée depuis l'arrivée de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. En effet, les élèves continuent de participer chaque semaine à deux heures de cours de religion catholique.

D'après l'Article 24 de la Constitution belge, les parents ont la liberté de choisir l'établissement scolaire en fonction de leurs principes éducatifs et idéologiques. Cette autonomie de choix fait en sorte, selon l'avis de Derroitte (2013), que le cours de religion entretient « un rapport particulier avec les parents » (p. 543). Toutefois, même s'ils sont en accord avec le choix du cours de religion, dans le cas présent, le cours de religion catholique, il n'en demeure pas moins que d'autres contenus tels que « la dimension citoyenne de l'éducation [pourrait heurter] certains parents aux convictions religieuses strictes ou rigides » (Derroitte, 2013, p. 544). Cette potentielle fracture correspond à la partie immergée de l'iceberg décrite par Hall (1976). Dès lors, comment faire pour permettre une collaboration entre religions et citoyenneté ?

⁹ Cela fera l'objet du début du Chapitre 3 du présent travail.

D'abord, peu importe la conviction religieuse d'appartenance, selon Habermas (2010), il importe « de reconnaître l'autorité de la science et [celle] de l'État constitutionnel » (as cited in Derroitte, 2013, p. 557). Ensuite, d'après le travail de Laurent (2005), il convient de mettre en lumière la notion de valeurs morales (ex. : respect, reconnaissance, justice, sincérité, honneur, tolérance, paix, honnêteté...) et celle des valeurs religieuses, les secondes mobilisant les premières en leur ajoutant le caractère sacré (Derroitte, 2013; Fossion, 2010). De cette manière, « les religions ne viennent pas contredire les valeurs citoyennes communes, mais les consolider en quelque sorte » (Derroitte, 2013, p. 546). Découvrir et échanger avec l'autre sur une pratique ou une conviction religieuse suppose qu'on ne limite pas la religion à des données factuelles, par exemple des objets et des édifices, mais que les savoirs donnent accès au patrimoine religieux (Patigny, 2018). Jackson (2015) précise qu'il faut aussi amener les élèves « [à] comprendre la signification du vocabulaire religieux tel qu'utilisé par les croyants, y compris leur façon d'exprimer leurs convictions, leurs valeurs et leurs émotions » (p. 21). Enfin, puisque l'apprentissage nécessite une réactivation et un entraînement régulier, les activités d'enseignement proposées gagnent à être mises régulièrement à l'horaire de cours (Gauthier & Dembélé, 2004).

Que le professionnel de l'éducation anime avec ses élèves des activités de découverte, d'échanges ou de partages, toutes mobilisent une ressource indispensable déjà identifiée dans la partie éducation et celle sur la citoyenneté. Il s'agit de la communication. Celle-ci dispose de plusieurs outils à sa portée. Cependant, dans ce premier chapitre, un s'est réellement distingué. Il s'agit du dialogue. Par conséquent, si une communication issue de pratiques enseignantes efficaces, se déroulant dans un environnement d'apprentissage sécurisant, peut à la fois être mobilisée dans des activités variées d'éducation à la citoyenneté et de religion, le dialogue peut-il être la porte d'entrée pour interagir avec l'autre dans le but, rappelons-le, de mieux comprendre l'autre et de mieux se comprendre soi-même ? Plusieurs recherches répondent favorablement à cette question (Derroitte, 2013; Jackson, 2015; Legrand, 2022; Patigny, 2018).

Le prochain chapitre permettra de présenter la situation actuelle concernant la question religieuse en Europe. Nous mobiliserons et articulerons entre eux les trois concepts que sont la détraditionnalisation, la pluralisation et l'individualisation.

Chapitre 2 : La société européenne d'aujourd'hui et son rapport à la tradition, aux cultures et aux individus qui la composent

Le chapitre précédent a permis de définir, en général et de manière orientée à l'enseignement catholique en Belgique francophone, les trois concepts au cœur de notre travail : l'éducation, la citoyenneté et les religions. Nous retenons l'importance de la relation entre l'enseignant et ses élèves, qui mobilise les outils de la communication afin de faire apprendre et progresser les apprenants. Comme tout apprentissage, la fréquence et la régularité sont des conditions gagnantes pour l'expression de la citoyenneté dans la classe et dans l'école. À nouveau, l'habileté à s'exprimer et à se faire comprendre de l'autre requiert des compétences réflexives et expressives, comme l'habileté à dialoguer. Puisque la citoyenneté est transversale aux différents cours de la grille-horaire des écoles catholiques, elle est donc l'affaire de tous. Dès lors, nous pouvons penser que le dialogue l'est également. Enfin, pour la partie sur les religions, nous avons également soulevé le rôle capital des interactions sociales, d'autant plus dans une société en changements comme la nôtre.

Pour ce présent chapitre, une plus grande perspective réflexive est requise. De la Belgique comme point de départ, nous nous intéressons à la vision d'ensemble plus large que représente le contexte sociétal européen. Bien que l'Europe offre la possibilité d'être analysée sous plusieurs angles et selon différents repères temporels, nous choisissons de faire le point sur la question religieuse ancrée dans une réalité contemporaine et géographique, en nous basant sur des travaux de recherche mobilisant et articulant entre eux les concepts de détraditionnalisation, de pluralisation et d'individualisation.

1. La détraditionnalisation

De tous temps, les jeunes générations héritent de la précédente. Cet héritage, intrinsèque à la tradition, est multiple : historique, familial, convictionnel, religieux, etc. Cependant, depuis les dernières décennies, « the relation of individuals and society to religion changed » (Boeve, 2019, p. 49). Certes, les jeunes « héritent de la société dans laquelle ils naissent » (Fossion, 2010, p. 2), mais cette transmission de la tradition n'inclut plus forcément la religion. D'ailleurs, Boeve (2001) précise que « [l]'époque de l'affiliation classique à une religion déterminée est révolue » (p. 2). Par conséquent, les rôles de fondement ou d'encadrement longtemps investis par la religion sont

dépassés. En effet, « la société moderne s'est [déjà] émancipée de la tutelle religieuse et cléricale » (Fossion, 2012, p. 1) dans plusieurs de ses sphères ainsi que « dans la construction et la légitimation des identités individuelles et sociales » (Boeve, 2011, p. 29).

Cette interruption socioculturelle de la transmission d'une tradition d'une génération à une autre correspond à ce que Boeve (2001; 2007; 2011; 2019) appelle la détraditionnalisation. Dans son article paru en 2001, concernant la réflexion sur l'avenir des écoles catholiques en Flandre, cet auteur formule en d'autres mots la notion d'interruption : « [il ne s'agit] plus d'une continuité supposée entre la culture et la foi, mais bien plutôt de la conscience d'une discontinuité, de la conscience de la pluralité et de la différence » (p. 7).

Dès lors, si la religion, dans le cas présent, la religion catholique, n'est plus nécessairement transmise de l'ancienne à la nouvelle génération, et que le rapport qu'elle entretient avec les individus d'une société donnée, dans le cas présent, la société européenne, se modifie à tel point qu'il n'est plus tributaire de la tradition, la religion catholique est-elle vouée à disparaître en Europe ? La détraditionnalisation, anciennement comprise comme sécularisation¹⁰, annihile-t-elle la religion ? Plusieurs auteurs affirment que non. D'une part, Boeve (2007) précise que « [the] detraditionalization is not only a feature of post-Christian reality, rather it affects all religious and ideological affiliations » (p. 22). D'autre part, cet auteur et d'autres chercheurs sont d'avis que la religion ne disparaît pas, qu'elle se réinvente, qu'elle se transforme. Contre toute attente, elle survit à la modernisation (Boeve, 2011; Comeau, 2008; Fossion, 2012; Lambert, 2004) « en s'ouvrant aux requêtes de la société civile [...] » (Careau, 2003, p. 115). C'est ainsi que se dessine, depuis les dernières décennies, le paysage pluriel de la société européenne d'aujourd'hui. En effet, on assiste à une migration de la religion en tant qu'institution sociale vers la sphère privée de l'individu, laquelle renvoie au domaine des convictions libres et personnelles (Fossion, 2012; Sauquet & Vielajus, 2014). Ainsi, « [la religion] ne se décline plus comme une norme qui s'impose à l'individu et le détermine, mais comme une

¹⁰ « La sécularisation désignait, à l'origine, la passation des biens du clergé à l'ordre séculier. Par la suite, son sens s'étend à toute autonomie du domaine séculier par rapport au pouvoir des organisations cléricales » (Careau, 2003, p. 115).

ressource possible qu'il prend ou non, qu'il adapte ou non » (Fossion, 2010, p. 1). En conclusion, les religions¹¹ ne se perdent pas ni ne se créent. Elles se transforment.¹²

Dans son ouvrage, Comeau (2008) explique que « [la] tradition religieuse est une réalité complexe : plusieurs courants, plusieurs sensibilités se sont développés dans l'histoire au fil du temps, et aujourd'hui selon les aires culturelles ou les préférences personnelles » (p. 9). Boeve (2011) ajoute que « les multiples traditions religieuses sont souvent conçues comme des réservoirs de récits, de rituels, de pratiques, de visions du monde, etc. » (p. 39). Ainsi, inscrite dans une société post-moderne et post-séculière (Boeve, 2019), la religion se redéfinit et se transforme à tel point que « de nouveaux mouvements religieux voient le jour, et beaucoup s'approvisionnent [...] de ce dont ils ont besoin » (Boeve, 2001, p. 2). Cet auteur (2011) ajoute que des valeurs traditionnelles telles que la fidélité et l'ordre social, entre autres, seraient importantes chez les jeunes d'aujourd'hui. L'emprunt et la sélection de repères et de convictions peuvent ainsi être multiples; leur adoption se fait sur base réflexive et volontaire : « [c]ela révèle [donc] une réactivation sélective des traditions et une ouverture nouvelle à la religion » (Boeve, 2011, p. 34). On assiste dès lors à l'émergence de ce que Berger a qualifié en 1999 d'« euro-culture massivement séculière » (as cited in Boeve, 2011, p. 31). Depuis ce temps, le terme « sécularisation » ne fait plus consensus. À juste titre, dans une société en mutation, la langue l'est également. Au regard de cette transformation moderne du rapport religieux dans une société contemporaine donnée, il appert que la porte soit ouverte à la pluralité religieuse et, en d'autres mots, à la pluralisation interne et externe des religions.

En résumé, la détraditionnalisation de la société européenne actuelle appelle les jeunes générations à être les acteurs de leur construction identitaire réflexive. Certes, cette responsabilité prend racine dans la famille et dans l'environnement de l'individu bien que « [the i]dentity formation is no longer a question of growing into pre-given ideological patterns, wich condition one's perspectives on meaning and social existence » (Boeve, 2007, p. 21). Cependant, avec le changement de paradigme socioculturel en matière de transmission des héritages, les jeunes peuvent désormais

¹¹ Nous avons opté pour « religions », mais nous aurions pu écrire le mot « religiosité ». Toutefois, ce choix a été fait car nous définissions la religiosité plus loin dans le texte. Nous voulions éviter de faire double emploi.

¹² Formulation librement inspirée de la célèbre citation apocryphe d'Antoine Laurent Lavoisier : *Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme.*

choisir d'adhérer ou non à une ou plusieurs convictions, spiritualités ou traditions religieuses (Fossion, 2010), ce qui donne lieu à un monde pluriel de religions.

2. La pluralisation

La détraditionnalisation, dont nous venons de tracer les contours, doit être perçue comme complémentaire à la pluralisation, et non comme une cause ou une conséquence à cette dernière. C'est en associant ces deux concepts théoriques, la détraditionnalisation et la pluralisation, que nous obtenons une meilleure vision de la question religieuse dans l'Europe post-séculière actuelle (Boeve, 2007; 2011; 2019).

Dans son ouvrage paru en 2011¹³, Boeve résume ce que Lambert appelle la « sécularisation plurielle » en Europe : « [il s'agit là d']un panorama religieux pluriforme dans lequel des religions traditionnelles semblent fort bien trouver leur place en même temps que de nouveaux mouvements religieux » (p. 36). Cet extrait est une manière de décrire la diversité religieuse, laquelle est directement impactée par la mondialisation et l'ouverture des frontières, particulièrement dans l'Union européenne : d'une part, par la mobilité géographique, par exemple la migration et le tourisme; d'autre part, par l'accès à de nombreux moyens de communication et à son impact sur la mobilité mentale et cognitive des individus (Boeve, 2007; 2011).

Dès lors, une fois la pluralité des religions reconnue, il convient de s'intéresser à ses différentes formes. La pluralisation des religions permet d'aborder le phénomène « believing without belonging »¹⁴ ou, ce que Hellemans (2001) (as cited in Boeve, 2011) suggère d'appeler, le « longing without belonging »¹⁵. Le phénomène de détraditionnalisation a permis de mettre en évidence deux principales catégories de rapports à la religion : la première, déjà identifiée, correspond aux individus dont la religiosité¹⁶ n'a pas d'appartenance; la seconde catégorie regroupe les fidèles ou les personnes plus attachées à une tradition religieuse institutionnalisée (Boeve, 2007; 2011).

¹³ Il s'agit de la version traduite en français. La version originale date de 2007.

¹⁴ « [D]éveloppement d'une religiosité autonome, diffuse, hors-piste, [qui] est généralement manifestée par des variables qui sont moins typiquement chrétiennes » (Lambert, 2002, as cited in Boeve, 2011, p. 33).

¹⁵ « Désirer sans appartenir » ou « religiosité sans tradition » (Boeve, 2011, p. 36).

¹⁶ « Rapport aux religions, qui peut tout aussi bien être fait d'adhésion que de refus, de proximité que de mise à distance, d'appartenance que de désaffiliation » (Laniel & Perreault, 2022, p. 6).

La recherche de l'identité, motivée par une quête de sens pour laquelle « les propositions [...] sont multiples et où chacun.e doit frayer son chemin, trouver ses ressources et se forger ses convictions » (Fossion, 2010, p. 1), mène à des réponses issues de questions existentielles, dont deux d'entre elles sont prégnantes : « Qui suis-je ? » ou encore, « Quelle est ma place sur terre, en société ? » La pluralité religieuse met en lumière la diversité de chemins de vie, spirituels, philosophiques, etc. dont l'objectif commun est de mener l'individu à la connaissance de l'autre, voire aussi du Tout-Autre, et certainement à la connaissance de soi, un soi unique sous les différents aspects qui le composent : historique, culturel, convictionnel, religieux...

Concrètement, « [a]fin de construire leur identité religieuse, [les individus répondant d'une religiosité sans appartenance] utilisent des fragments d'anciennes ou de nouvelles traditions religieuses détachés de leur lien traditionnel » (Boeve, 2011, p. 40). En ce qui concerne les personnes plus attachées à une tradition religieuse institutionnalisée, par exemple la tradition chrétienne, « la confrontation tangible avec l'altérité religieuse conduit beaucoup d'entre eux à réfléchir sur leur propre identité religieuse et leur désir de vérité » (Boeve, 2011, p. 39).

L'altérité, qu'elle soit identitaire, philosophique, convictionnelle ou religieuse, est le résultat de l'émergence parallèle de la détraditionnalisation et de la pluralisation d'une société. C'est le rapport à l'autre, qui est unique et très probablement, différent de soi. En situation de pluralité des religions, l'altérité, ou la différence, prend tout son sens et son importance, notamment au regard de l'interaction avec l'autre, car il est vrai, comme Comeau (2008) l'écrit dans son ouvrage, que « [l]es religions ne constituent pas des mondes isolés, [mais bien qu']elles sont en interaction les unes avec les autres » (p. 5). De plus, elle ajoute que « [les] religions et [la] culture entretiennent des liens étroits et complexes » (p. 13).

En conclusion, dans la société européenne d'aujourd'hui, évolutive, dynamique et séculière, dans laquelle la détraditionnalisation s'opère depuis plusieurs décennies, les individus partagent un même territoire et posent progressivement des choix personnels, notamment en matière de convictions religieuses. Certains de ces choix sont de nature excentrique ou originale, alors que d'autres suivent les traces encreées¹⁷

¹⁷ Le mot « encreées » a été choisi au profit du terme « ancrées » pour rappeler que les religions (en particulier les « religions du Livre ») sont fondées sur de nombreux écrits. La graphie utilisée renvoie

par les traditions religieuses, l'objectif commun à tous, étant celui d'être et de définir son identité plurielle. Le résultat d'une telle démarche mène inévitablement à l'obtention d'une variété d'identités personnelles et d'identités religieuses, inscrites dans un contexte culturel varié : le pluralisme religieux, philosophique, identitaire. Dans son rapport de conférence, Patigny (2018) consigne l'avis de Boeve concernant l'identité et la pluralité : « [ils] ne doivent pas s'opposer, la pluralité permet de réinterroger l'identité » (p. 335). Dès lors, la question suivante se pose : « Dans quelle mesure encourager ou susciter l'interaction avec l'autre alors que ce dernier est différent de soi ? »

3. L'individualisation

C'est au cœur de la diversité religieuse que prend forme l'individualisation comprise en termes de tendance culturelle et sociale structurante de l'individu (Boeve, 2007; 2011). « In other words, personal identity has become more and more (structurally) reflexive » (Boeve, 2007, p. 22). L'individu, en tant qu'être unique, doté de la pensée, de la raison d'être et d'exister¹⁸, s'inscrit dans une éthique contemporaine de la différence, ce que Houssaye (1992b) décrit aussi comme une nouvelle éthique, celle de l'authenticité. Elle se caractérise par « le rejet des normes transcendantes et [par] la valorisation absolue à la différence, entendus comme le droit à être soi-même » (p. 312). Cela revient à dire : le droit de se découvrir, le droit d'être soi, le droit de prendre une part active dans sa propre définition identitaire.

Rappelons que pour Boeve (2001), « la pluralité et la différence, loin d'être perçues comme une menace pour l'identité propre, sont plutôt vues comme une source d'enrichissement » (p. 9). C'est ainsi que les rencontres qui se déroulent en adoptant cette vision favorable d'enrichissement mutuel permettent d'affirmer que « [l]a diversité des rencontres est [intimement] liée à la diversité des participants » (Comeau, 2008, p. 8). Dans un autre de ses ouvrages, cette auteure précise que « [l]es rencontres, quand elles sont vécues en vérité, poussent chacun à approfondir ce qui le fait vivre, à redécouvrir ce que son chemin a de spécifique » (Comeau, 2004a, p. 6). En d'autres mots, d'aller à la rencontre de soi. C'est au cœur même des rencontres authentiques que se trouve l'outil qui permettra à chacun de vivre ces rencontres de manière

le lecteur à l'immutabilité de l'encre utilisée pour la rédaction / l'impression de ces ouvrages religieux de référence.

¹⁸ Formulation librement inspirée de la célèbre citation de Renée Descartes : *Je pense donc je suis*.

optimale et efficace. Il s'agit du dialogue¹⁹, un outil communicationnel déjà mentionné à quelques reprises dans le premier chapitre de notre travail.

Le dialogue est un outil issu d'un objet culturellement et socialement élaboré (Vygotsky²⁰, 1987, as cited in Oakley, 2004), le langage, avis partagé par Sauquet & Vielajus (2014) dans leur ouvrage : « la diversité des langues et des modes d'écriture dans un pays est le reflet de son histoire politique, le témoin de sa volonté d'unité, de l'affirmation de son identité » (p. 327). Ces deux auteurs ajoutent que :

[une] langue n'est pas une simple juxtaposition de mots, venant les uns après les autres et indépendants les uns des autres. La plupart des langues sont en effet construites suivant un style, une architecture et un système grammatical plus ou moins sophistiqués et souvent très différents. (p. 328)

À juste titre, Boeve affirme que « [...] le dialogue avec l'autre peut contribuer au projet de formation de l'identité. Tant pour nous que pour les autres, nous en apprenons beaucoup sur qui nous sommes en nous confrontant avec qui nous ne sommes pas » (Patigny, 2018, p. 335).

Aujourd'hui, la religion en Europe s'inscrit dans une société détraditionnalisée, dans laquelle la pluralité religieuse fait partie du paysage culturel. Enfin, en son centre, se trouve une nouvelle préoccupation issue de l'émergence de l'identité réflexive : tout en se construisant, l'individu est confronté à l'autre, qui se construit également. En mobilisant à nouveau la métaphore de l'iceberg développée par Hall (1976), puisque la religiosité fait partie de la partie émergée de l'iceberg et la religion, de la partie immergée, celle qui n'est pas facilement visible par l'autre pour des raisons culturelles liées à l'identité profonde et sensée de l'individu, des difficultés relationnelles, pour ne nommer que celles-là, sont prévisibles entre participants. Cela signifie-t-il que la communication avec l'autre est impossible ? Non, pas du tout. Toutefois, il faut apprendre à apprivoiser²¹ l'altérité, cette différence à la fois pleine de promesses et synonyme d'incertitude et de peur. Avec la volonté de dépasser ces craintes et d'oser le dialogue avec l'autre, voire avec les autres, le dialogue peut-il être la porte d'entrée

¹⁹ Il s'agit d'une volonté de ne pas développer maintenant les détails historiques et théoriques du dialogue. Ce sujet sera présenté dans le quatrième chapitre de ce travail. Pour l'instant, le lecteur peut constater que le dialogue représente un outil (puissant ?) qui intervient à la fois dans le premier chapitre et dans cette deuxième partie théorique.

²⁰ « Vygotsky's theory focused upon three key factors. These were culture, language and the zone of proximal development » (Oakley, 2004, p. 38).

²¹ « Qu'est-ce que signifie 'apprivoiser' ? [...] C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Cela signifie 'créer des liens...' » (Saint-Exupéry, 1993, p. 91).

pour interagir avec l'autre dans le but, rappelons-le, de mieux comprendre l'autre et de mieux se comprendre soi-même ? D'autres recherches répondent à nouveau favorablement à cette question (Boeve, 2019; Careau, 2003; Comeau, 2008; Sauquet & Vielajus, 2014).

Le prochain chapitre sera consacré aux politiques éducatives en Belgique francophones. Nous retracerons brièvement l'historique de celles qui ont servi de socle à l'organisation éducative. Puis, nous ferons le point sur celles qui se sont ajoutées au fil du temps et qui ont permis d'ajouter des ressources à la formation des jeunes citoyens de demain. Enfin, nous passerons en revue le projet éducatif du SeGEC, « Mission de l'école chrétienne ». La dernière version, celle parue en 2021, retiendra particulièrement notre attention car il nous semble pertinent d'explorer le plus récent texte de référence en vigueur dans les écoles de ce réseau, d'autant plus que nous réaliserons notre enquête dans deux de ces écoles.

Chapitre 3 : Le cadre légal de l'enseignement en Belgique francophone

Pour rappel, nous avons commencé cette partie théorique en proposant une définition contextualisée des trois concepts au cœur de notre travail : l'éducation, la citoyenneté et les religions. Nous avons limité l'horizon géographique au contexte principal qui nous concerne, à savoir la Belgique francophone, ce qui n'exclut pas les influences européennes et internationales dont nous nous sommes inspirés pour réaliser le premier chapitre. Ensuite, nous avons considéré une perspective géographique et culturelle plus grande afin de traiter la question de la religion au regard de la détraditionnalisation, de la pluralisation et de l'individualisation. La situation religieuse actuelle en Europe, largement documentée, notamment grâce aux travaux de Lieven Boeve (2001; 2007; 2011; 2019), nous a permis de rédiger le deuxième chapitre.

Ces dernières informations apportent un éclairage bienvenu aux difficultés rencontrées sur le terrain, et parfois incomprises, particulièrement par rapport aux caractéristiques qui composent le paysage religieux qui nous entoure. D'un autre côté, une piste favorable à un vivre-ensemble serein, instructif et épanouissant est largement documentée depuis près de vingt ans et est vivement conseillée. Il s'agit du dialogue. En considérant l'ensemble du cadre théorique rédigé jusqu'à maintenant, nous constatons que l'ensemble des concepts mobilisés semblent ouvrir la porte au dialogue. En amont des portes des écoles, il y a d'autres institutions qui veillent à baliser au moyen d'un cadre légal, leurs droits et leurs devoirs.

Pour le troisième chapitre de notre travail, nous focalisons à nouveau notre regard sur la Belgique, particulièrement en ce qui concerne le cadre légal qui régit l'enseignement dans la partie francophone du pays. Pour comprendre les textes en vigueur aujourd'hui, il semble nécessaire de présenter un bref historique du contexte scolaire, religieux et politique. Puis, nous présenterons les textes de loi régionaux édictés par la Fédération Wallonie-Bruxelles et mis en œuvre par l'Administration générale de l'Enseignement au fil des années, en s'adaptant aux demandes de la société, notamment en matière de neutralité et de citoyenneté. Enfin, nous présenterons la nouvelle version du projet éducatif de l'enseignement catholique « Mission de l'école chrétienne »²², ancrée dans

²² Document officiel du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC), le réseau d'enseignement auquel les deux écoles concernées dans notre travail appartiennent.

une histoire, tout en retraçant succinctement les étapes qui ont mené à sa publication en 2021.

1. Un peu d'histoire : de 1815 au Pacte Scolaire de 1959

Au début de la formation de l'État belge, certains articles hérités de la Loi²³ de 1815, dont la liberté de conscience et des cultes octroyée à tous les citoyens, sont une source d'inspiration pour la rédaction de la Constitution du pays édictée en 1831²⁴. À cette époque, deux courants philosophiques et politiques se distinguent : les catholiques et les libéraux. Les premiers défendent la présence de l'Église dans toutes les sphères de la vie publique et privée alors que les seconds s'inquiètent de l'omniprésence et de l'omnipotence de l'Église. Pour les défenseurs de la liberté, l'école est le lieu d'émancipation et d'autonomie pour le public défavorisé. Ils sont d'avis que l'école doit être gérée par l'État et qu'elle doit offrir une protection contre l'endoctrinement de l'Église (Demey, 2016).

Pendant près d'un siècle, les politiques belges en matière d'éducation ont façonné le paysage scolaire sur un fond de tensions idéologiques et convictionnelles. Les tensions entre les réseaux d'enseignement ont évolué en fonction de l'oscillation des partis au pouvoir, d'un mandat à l'autre. De nombreuses joutes législatives ont eu lieu durant les deux mandats homogènes consécutifs, de 1950 à 1958, réalisés respectivement par les catholiques puis par les libéraux. L'arrivée au pouvoir d'une coalition formée de catholiques et de libéraux en 1958 a abouti à la rédaction d'un accord consensuel en matière d'enseignement, le Pacte scolaire. Cette loi a été ratifiée en 1959, mettant ainsi fin à la deuxième guerre scolaire²⁵.

Ce texte fondateur reconnaît l'existence de deux réseaux distincts, l'officiel et le libre. De plus, il assure une double liberté de choix aux parents : d'abord, en ce qui concerne l'établissement scolaire, puis en ce qui concerne l'orientation religieuse et philosophique, dont le volume horaire correspond à deux périodes par semaine. Enfin,

²³ Loi fondamentale du Royaume des Pays-Bas. Les articles 190 à 192 concernent la liberté religieuse; l'article 193, quant à lui, concerne l'égalité de droits.

²⁴ C'est notamment le cas pour l'Article 24 de la Constitution belge qui, dans la Constitution de 1831 et dans la version révisée de 1988, correspondait à l'Article 17. Ce n'est qu'en 1994 que la dénomination « Article 24 » apparaît.

²⁵ La première guerre scolaire en Belgique a eu lieu entre 1879 et 1884.

le Pacte scolaire acte que l'État subsidie l'enseignement. Ainsi, les élèves bénéficient de la gratuité scolaire quel que soit le réseau fréquenté.

2. De nos jours : de 1988 à maintenant

La version révisée de la Constitution belge de 1988²⁶ désigne la Fédération Wallonie-Bruxelles²⁷ (FWB) responsable en matière d'éducation pour les écoles francophones wallonnes et bruxelloises. De plus, les autorités compétentes apportent la modification législative suivante à l'Article 24²⁸ : « le principe d'égalité entre les élèves, les établissements scolaires et les réseaux » (Vileno, Schreiber & Vanderpelen-Diagre, 2020, p. 139), ce qui entérine le Pacte scolaire de 1959.

En adéquation avec l'Article 24 § 1²⁹ de la Constitution belge, le Décret Neutralité³⁰ de 1994 renforce, lui aussi, à certains égards, le Pacte scolaire (*cfr.* Article 2) sur la question de la neutralité :

Article 1er. – [...] les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constance honnêteté intellectuelle, la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société [plurielle]. (FWB, 1994, p. 1)

L'Article 4, quant à lui, stipule que l'enseignant, en présence d'élèves sur le territoire de l'école, veillera à ne pas rendre visible, d'une quelconque manière, ses visions personnelles et idéologiques, car elles pourraient impacter, en partie ou en totalité, les élèves. Dans le cadre du cours de religion catholique des écoles organisées par le SeGEC, le maître spécial n'est pas soumis à la neutralité convictionnelle (Missions de l'école chrétienne, 2021). Certes, il « témoigne en faveur d'un système religieux, [mais il doit] s'abstenir de dénigrer les positions exprimées dans les cours parallèles » (FWB, 1994, p. 2).

²⁶ Chaque Communauté devient gestionnaire de l'enseignement sur son territoire.

²⁷ Anciennement appelée « Communauté française ».

²⁸ Cette dénomination apparaît dans la Constitution belge de 1994.

²⁹ « [...] La Communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves » (p. 15).

³⁰ Près d'une décennie plus tard, en 2003, un second décret sur la neutralité est publié. Il concerne les écoles organisées par l'enseignement officiel subventionné.

En 1997, la FWB édicte le Décret Missions, le texte à l'origine des fondements de l'enseignement en Belgique francophone, qui statue les quatre missions prioritaires de l'enseignement :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux cultures; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. (FWB, 1997, p. 5)

En lien avec le sujet de notre travail, l'avant-dernier point listé à l'Article 8 retient notre attention : « 9° [Chaque établissement] éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence [...] et me[t] en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école » (p. 5-6).

Dans l'Article 9, nous remarquons que le onzième point, relatif à la citoyenneté, a été ajouté en 2015, bien que le décret en lien avec ce sujet ait été édicté en janvier 2007 (FWB, 2007a). Depuis septembre 2016, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté figure au programme scolaire des élèves de chaque réseau. L'école sert ainsi de tremplin pour « préparer l'élève à être un citoyen responsable, capable de contribuer au développement d'une société démocratique pluraliste [et] ouverte aux cultures » (FWB, 2007b, p. 8).

Près de vingt ans après la publication du Décret Missions, une audacieuse réforme, intitulée le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, est entamée en 2015. Dès lors, un nouveau décret fondateur, initié en 2016-2017 et légiféré en 2019, prend place progressivement dans l'univers éducatif francophone en Belgique. L'objectif du Code de l'Enseignement (FWB, 2019a) est triple : offrir une meilleure accessibilité et lisibilité de l'ouvrage; inclure les nouvelles dispositions légales relatives à la mise en place et à la mise en œuvre du Tronc commun (FWB, 2019b); et remplacer à terme le Décret Missions.

L'actualisation des documents de référence ne se limite pas qu'aux décrets. Cela concerne aussi les projets éducatifs, les projets pédagogiques et les projets d'établissement (ou projets d'école). D'ailleurs, ces projets font l'objet de précision dans le Décret Missions et dans le Code de l'Enseignement :

Le projet éducatif définit, dans le respect des missions prioritaires et spécifiques fixées au Titre IV, l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur ou une fédération de pouvoirs organisateurs détermine ses objectifs éducatifs. (FWB, 2019a, p. 15)

Dans le cas du réseau libre catholique, le projet éducatif s'appelle « Mission de l'école chrétienne ». Dès lors, le projet d'établissement des écoles catholiques correspond à la manière dont chacune « décline son projet spécifique, selon son histoire, son environnement [et] son public » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 21). Le document est rédigé et révisé selon la fréquence et le mode de fonctionnement décidé par les acteurs concernés. Le projet d'établissement est certes un document écrit, mais tel qu'il est pensé, sa raison d'être est de pouvoir être vécu au sein de l'école : en classe, dans les aires communes, à la cour de récréation, etc. De cette manière, l'adhésion au projet éducatif du SeGEC est entière et vraie (Mission de l'école chrétienne, 2021).

Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous explorerons les précédentes versions de ce projet éducatif. Puis, nous présenterons la version la plus récente, celle parue en 2021. Nous mettrons en lumière les liens que nous identifions avec des concepts déjà présentés, à savoir l'éducation, la citoyenneté et les religions.

3. Le projet éducatif du SeGEC : d'hier à aujourd'hui

Le Secrétariat général de l'enseignement catholique (SeGEC) en Communautés française et germanophone de Belgique est l'un des quatre réseaux d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est l'organe de représentation et de coordination reconnu par les autorités publiques qui fédère de nombreux pouvoirs organisateurs (PO) et établissements scolaires catholiques affiliés à ces PO. Le SeGEC les aide à accomplir les missions en matière d'éducation et d'enseignement décrites dans les textes de loi belges. Ces missions, telles que définies en concertation avec le Conseil Général de l'Enseignement Catholique³¹(CGEC), sont réalisées dans le respect de la philosophie propre aux écoles du réseau. Elles sont au cœur du projet éducatif catholique intitulé « Mission de l'école chrétienne ». Avant de présenter la quatrième version de ce document parue en 2021, il convient de retracer brièvement l'historique

³¹ Le CGEC est un organe de concertation composé de parents d'élèves, d'enseignants, de pouvoirs organisateurs et des représentants du SeGEC. Le CGEC fait partie des partenaires avec lesquels l'enseignement catholique collabore.

de la publication des textes de référence du réseau libre catholique, de 1975 à aujourd'hui.

En 1975, le SeGEC publie « Spécificité de l'Enseignement Catholique ». Pendant les vingt années qui suivent la publication, le document accompagne et insuffle une ligne directrice commune à toutes les écoles organisées par le réseau libre.

Les années passent et, dans la société de la fin du XX^e siècle, des acteurs du réseau catholiques constatent que des changements s'opèrent, notamment en regard aux convictions et aux cultures. Les processus de détraditionnalisation, de pluralisation et d'individualisation étaient déjà en marche à ce moment-là, bien que le projet éducatif n'en fasse pas mention. Dans un tel contexte sociétal, la question légitime concernant la place et la mission de l'école catholique aujourd'hui se pose de même que celle qui questionne l'affirmation de l'identité religieuse de l'école.

En 1995, sur base du travail réalisé par le CGEC, le SeGEC édite pour la première fois leur projet éducatif intitulé « Mission de l'école chrétienne », dont le titre et le format sont nouveaux, et qui s'inscrit dans la tradition du document de référence qui l'a précédé. En 2007, la deuxième version du projet éducatif est publiée. La troisième suivra sept ans plus tard, en 2014. L'une comme l'autre offrent une grande ressemblance avec la version initiale de 1995, tant sur la forme que sur le fond.

En 2016, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC) est ajoutée aux contenus obligatoires des programmes scolaires. Pour les écoles libres catholiques, cela signifie que l'équivalent d'une heure de cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) est donné chaque semaine, pour un volume annuel minimal de 30 périodes³². Dans l'enseignement catholique, l'EPC s'exprime donc à travers des projets transversaux et dans les différentes activités inhérentes à la vie de la classe et à celle de l'école. De cette manière, tous les acteurs de l'équipe éducative contribuent à l'exercice de la citoyenneté au sein de l'établissement scolaire. En ce qui concerne le cours de religion catholique, les deux périodes sont maintenues et elles sont assurées par un maître spécial de religion catholique.

Enfin, vingt-cinq ans après la première publication de « Mission de l'école chrétienne », la quatrième et plus récente version est diffusée. Il s'agit d'un texte

³² Article 60bis § 2 du Décret Missions.

renouvelé, reformulé, et tourné vers l'avenir, qui est en cohérence avec l'école d'aujourd'hui et ancré dans une société pluraliste. « Cette tradition [éducative chrétienne] génère un projet d'ouverture culturelle maximale, à la fois sensible, rigoureuse, rationnelle et critique. Il s'agit d'aller vers l'universel, dans le respect des différences, en soutenant le pari de la complexité » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 19).

Cette nouvelle version, réfléchie et formulée « dans un langage qui puisse susciter une adhésion plus consciente de tous ceux qui [...] quelles que soient leur origine, leur culture, leur religion ou philosophie, veulent rejoindre ce projet culturel pour la personne et pour la société » (Gesché, 2022, p.1), invite les acteurs et les bénéficiaires de l'Enseignement catholique à s'y engager consciemment et concrètement. Dès la première page du projet éducatif, le SeGEC affiche ses couleurs. La présentation dynamique et mise en images nous invite à prendre connaissance des objectifs poursuivis de l'enseignement catholique en 2021 et pour les années à venir.

Identifier les savoirs fondamentaux, développer des compétences multiples; prendre le temps nécessaire aux apprentissages et à la concentration; former des personnalités capables de ressentir, de juger, d'agir avec les autres sans les instrumentaliser; devenir un homme ou une femme capable de se tenir debout, de vivre avec autrui; apprendre à se décentrer de soi-même et à s'ouvrir à plus grand que soi; prendre soin ensemble de la maison commune : voilà l'essentiel ! (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 3)

Pour mener à bien ces missions, nous identifions quatre points d'intérêt en lien avec notre travail de recherche : l'héritage historique et culturel, comme fondement solide sur quoi construire et se construire; la notion de bien commun, comme environnement nécessitant le vivre-ensemble; la personne, comme un être en relation et un acteur du bien commun; le dialogue, comme étant le prolongement de la personne en relation, qu'il s'agisse du dialogue au sens large, du dialogue interconvictionnel ou du dialogue interreligieux.

« Ce projet éducatif s'inscrit dans une longue histoire qui nous nourrit » (Gesché, 2022, p. 1). Cet héritage historique, culturel et social (Vygotsky, 1987, as cited in Oakley, 2004) prend vie dans un monde en redéfinition dans toute sa diversité. Forte de ce riche patrimoine et consciente de sa valeur et de ses enjeux pour la personne et pour le bien commun, « l'école catholique se fait un devoir de le revisiter

régulièrement pour s'orienter vers l'avenir en rencontrant de nouveaux défis » (Gesché, 2022, p. 1).

L'horizon est l'image qui évoque le bien commun, c'est-à-dire une perspective, une direction vers laquelle tend le projet éducatif du SeGEC (Gesché, 2022). Les rédacteurs du projet se sont notamment inspirés des travaux de Petrella. Dans l'un de ses ouvrages (1997), cet auteur affirme que « le bien commun est à la base de l'existence et du développement d'une société » (p. 16). Dans ce paysage éducatif, la personne a un rôle déterminant (Missions de l'école chrétienne, 2021). Le postulat de départ du bien commun est que l'être humain est un être social. Dès lors, lorsqu'il est en collectivité, cette personne est en relation avec d'autres êtres. Le collectif devient alors « nous », « vous », « elles », « ils » et offre l'opportunité de mettre sur pause les « je » et les « tu » individuels parfois omniprésents dans certaines sociétés contemporaines. Pour l'Enseignement catholique, vivre ensemble est une richesse, autant d'occasions favorables à préserver et à cultiver. Dans cette vision, l'autre, qui est indubitablement différent de soi, est indispensable « pour et dans le vécu humain et social » (Petrella, 1997, p. 16).

On retrouve également la conception de la personne, telle que présentée dans Mission de l'école chrétienne, dans les paroles prononcées en 2021 par le Pape François, lors de la Journée mondiale de la Paix : « [l]e concept même de personne, né et mûri dans le christianisme, aide à poursuivre un développement pleinement humain. Parce que, qui dit personne, dit toujours relation [...] [La personne] est créée pour vivre ensemble [...] dans la société » (Église catholique dans l'Aisne, 2022). De plus, le projet éducatif définit la personne selon cinq dimensions interdépendantes : le développement cognitif et pratique de la personne, la sensibilité esthétique, l'accomplissement corporel, le rapport aux autres, la spiritualité et la foi chrétienne. Bien que les cinq dimensions soient importantes, les deux dernières se distinguent parce qu'elles sont directement en lien avec notre recherche. En effet, les concepts mobilisés dans les précédents chapitres nous permettent d'identifier les notions de citoyenneté et de religions.

En matière d'éducation, l'enseignant y est présenté comme un être en relation, un passeur, en ce sens qu'il accueille l'élève, va à sa rencontre en favorisant l'ouverture au dialogue, et le soutient activement sur le plan du bien-être et sur sa progression

personnelle et sociale tout au long de son parcours³³ (Mission de l'école chrétienne, 2021). « Plus que la simple tolérance, [les écoles catholiques] cherchent à enseigner le respect, l'intérêt et l'amitié pour les différents courants de pensée [...] Par la diversité qui la compose, l'école catholique constitue un laboratoire du dialogue qu'elle appelle de ses vœux » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 13).

Cet extrait témoigne d'une formulation dynamique des concepts tels que le vivre-ensemble, les valeurs, le dialogue. Avant de les définir et de les articuler dans le prochain chapitre, nous souhaitons souligner que le dialogue, tel qu'il a été présenté par Gesché (2022) lors de l'Université d'été sur la présentation du projet éducatif du SeGEC, renvoie à la fois au dialogue entendu dans son acception la plus large, dont le caractère religieux semble exempt, et à la fois aux dialogues interconvictionnel et interreligieux. Cependant, en portant un regard attentif sur le contenu inscrit dans ce document éducatif, bien que le mot « dialogue » figure à quelques endroits dans le texte³⁴, l'intention poursuivie décrite par Gesché (2022) semble trouver un faible écho dans l'ensemble du projet. Par inférence, nous parvenons à une conception du dialogue qui, peut-être, est ce qui se rapproche le plus de celle que nous développerons dans le prochain chapitre :

Les capacités de chaque personne se constituent dans les rapports avec les autres [...] La personne n'est pas d'emblée constituée, et ne reste pas identique à elle-même. Elle évolue et se transforme, au fil d'une histoire qui combine des caractéristiques universelles avec des traits singuliers. (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 6)

Au-delà de cet extrait, précédemment dans notre travail, nous avons mentionné les termes que Gesché (2022) a utilisés en parlant du dialogue : l'« ADN du projet éducatif » (p. 9). Dès lors, s'il en est ainsi, il convient d'apporter des précisions rédactionnelles nécessaires quant à l'ancrage conceptuel, la dynamique de mise en œuvre et les ressources mises à disposition des acteurs de l'école catholique. Ce sont d'ailleurs les travaux de Boeve sur le dialogue instauré dans le texte de vision des écoles catholiques flamandes (2001; 2019) qui nous ont inspiré ce regard critique.

³³ Dans le premier chapitre, nous avons cerné l'éducation par rapport aux indicateurs suivants : la relation enseignant-élève, la gestion de classe, la philosophie de travail et ses incontournables, la fréquence et la qualité des activités d'apprentissage proposées aux apprenants.

³⁴ Le mot « dialogue » revient à trois reprises dans le projet éducatif du SeGEC, aux pages 9, 11 et 13.

Chapitre 4 : D'autres concepts essentiels au cœur de notre recherche

Depuis le début de cette partie théorique, que ce soit dans le premier chapitre qui décrit l'éducation, la citoyenneté et les religions; ou dans le deuxième, qui présente la situation européenne au regard de la question religieuse; ou qu'il s'agisse du troisième chapitre, qui retrace des éléments-clés issus du contexte politique, éducatif et religieux belge de même que des textes de loi nationaux et régionaux en matière d'éducation, à un moment ou à un autre dans notre travail, nous avons eu l'occasion d'aborder des notions complémentaires à celles du triptyque initial, à savoir le vivre-ensemble, les valeurs et le dialogue.

Dans ce quatrième et dernier chapitre, nous veillerons à présenter et à contextualiser ces trois notions, car elles permettent d'apporter un éclairage supplémentaire aux chapitres rédigés jusqu'à maintenant. Ce sera ainsi l'occasion d'apporter des éléments de réponse à des questions telles que : Qu'entend-on par le vivre-ensemble ? Quel est le rôle et quelles sont les finalités des valeurs en contexte pluriel religieux et non religieux ? Comment distinguer le dialogue, synonyme de conversation, et le dialogue interconvictionnel et le dialogue interreligieux ?

1. Le vivre-ensemble

« J'ai compris que vivre avec les autres suppose d'abord de vivre avec les autres en soi [c'est-à-dire] de vivre ensemble avec soi-même » (Derivois, 2017, p. 19). Selon cet auteur, afin de vivre pleinement dans un monde pluriel, il convient de se connaître soi-même. Delors et ses collègues (1996) précisent que la connaissance de soi permet de donner à l'individu « une vision juste du monde » (p. 91). Tout au long de sa vie, l'individu, qui s'inscrit dans une histoire héritée, liée à une communauté et construite grâce à des interactions sociales (Vygotsky, 1987, as cited in Oakley, 2004), se complexifie à la suite de différentes rencontres avec des figures inspirantes agissant à titre de référents. Mabanckou écrit en 2016 (as cited in Derivois, 2017) que le défi du vivre-ensemble « consiste “à rapporter de nos différentes appartenances” ce qui pourrait édifier positivement un destin commun et assumé » (p. 10). Cette recherche d'édification personnelle place donc chaque individu devant sa responsabilité vis-à-vis de lui-même et des autres (Imbert, 1998). Dès lors, nous pouvons nous demander quel est ce monde pluriel dans lequel nous vivons. Une seconde question serait de se

demander « comment apprendre à se comporter efficacement dans une situation incertaine [en vue de] participer à la création du futur » (Delors et al., 1996, p. 89).

Notre deuxième chapitre théorique permet d'offrir un premier élément de réponse à ces questions. Les sociétés contemporaines qui vivent en Europe sont marquées conjointement par la détraditionnalisation et par la pluralisation, particulièrement en ce qui concerne la question religieuse. Ainsi, dans un monde convictionnel, philosophique et religieux en transformation, l'individualisation est omniprésente, c'est-à-dire que l'individu cherche à structurer son identité profonde de manière réflexive (Boeve, 2007; 2011), une identité empreinte de cultures et de croyances.

Selon Saillant (2016), « la question du vivre-ensemble part [d'une] préoccupation pour la diversité » (p. 5). Bien que Barthes (2002) soit d'avis que « le vivre-ensemble réside dans une sociabilité qui n'empêche pas l'individu de préserver son rythme, donc [de garder] une [certaine] autonomie » (Saillant, 2016, p. 21), il n'en demeure pas moins que les rythmes sont en perpétuelle recherche d'harmonie, car deux ou plusieurs tempos différents mènent à de profondes dissonances (Barthes, 2002) que l'on peut traduire par conflits, désaccords, situations difficiles, etc.

Vivre ensemble dans un environnement composé de « cultures détentrices de richesses » (Eberhard, 2009, p. 4), où la pluralité nécessite la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre (Saillant, 2016), rend inévitable l'expression d'individualités, ou rythmes pour reprendre le terme utilisé par Barthes (2002). Le mouvement ondulatoire de ces rythmes, ou individualités, fait de hauts et de bas, peut être en diapason ou être, au contraire, discordant. Pour Imbert (1998), il appert que « [l']un des défis futurs sera [...] d'articuler ces individualités à la nécessité de vivre, [de] créer et [d']être responsable ensemble » (p. 11). L'un des points de départ serait [de reconnaître le dynamisme de l'interculturalité, qui] n'existe que dans des situations concrètes, [c'est-à-dire] dans le contact avec d'autres cultures, à travers des échanges, des confrontations, des évitements, des partages » (Eberhard, 2009, p. 3-4). À cela, les membres de la commission Delors (1996) précisent que « [...] si [le] contact [en contexte pluraliste] se fait dans un cadre égalitaire et s'il existe des objectifs et des projets communs, les préjugés et l'hostilité latente peuvent s'effacer et laisser place à une coopération plus sereine, voire à de l'amitié » (p. 90).

Selon Fortin (2001), l'école est le lieu par excellence pour y travailler et développer avec les élèves la compétence du vivre-ensemble avec tout ce que cela implique, tant dans les aspects positifs que négatifs car, pour lui, « l'école est un lieu d'une extrême richesse [qui favorise la] vie commune [par] le plaisir de découvrir, d'apprendre, de partager, de faire ensemble [mais c'est aussi] un lieu qui présente des contraintes, des frustrations, des conflits [...] » (p. 5). On peut ainsi dire que l'école est aux premières loges de la présence, de l'interaction et des confrontations liées à l'altérité. Apprivoiser la différence et l'autre n'est pas impossible; cela requiert toutefois une implication personnelle et l'appropriation des savoirs concernés. De l'avis de Careau (2003), Houssaye va plus loin dans sa pensée et affirme que « l'école doit répondre à un engagement politique, celui d'une démocratie pluraliste, en visant deux objectifs : apprendre à vivre ensemble et à gérer la normativité » (p. 124).

La vie en groupe suppose l'établissement et le respect de règles. En contexte scolaire, ces règles, qui sont essentielles, visibles, cohérentes et constantes, régissent la vie de la classe et celle dans l'école (Fortin, 2001). De plus, cet auteur précise que ces règles « assurent un cadre sécurisant aux tâches d'apprentissage et aux rodages des rapports sociaux, en marquant ce qui est permis et ce qui ne l'est pas » (p. 5). La qualité du cadre sécurisant offert par l'adulte est également impacté par la relation enseignant-élève instaurée (Gordon, 2005; Jackson, 2015). Dans la mesure du possible, l'adulte veillera à favoriser une relation optimale inscrite dans une approche pédagogique et didactique qui mise sur des pratiques enseignantes efficaces (Gauthier & Dembélé, 2004). Dans leur rapport, Delors et ses collaborateurs (1996) développent une vision de l'éducation qui repose sur quatre socles : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble (Saillant, 2016). Par conséquent, l'apprentissage, en plus d'être pluriel, est responsabilisant. Dès lors, cette vision pédagogique semble en cohérence avec la vision d'Imbert qui « fonde l'éthique dans l'éducation, dans l'apprentissage du vivre-ensemble, dans la confrontation à l'autre, à l'interdit [et] au vivre "un parmi d'autres" » (Imbert, 1998, p. 15). Une éthique que Houssaye (1992b) décrit en termes « [d'engagement] à la conquête du mieux » (p. 19).

En ce qui concerne le projet éducatif des écoles francophones belges organisées par le SeGEC, « [l]'éducation à l'éthique, individuelle et collective, fait partie de [la] mission [de l'école chrétienne], au même titre que la transmission de connaissances. [...] Il s'agit d'apprendre à articuler des valeurs et des normes à des situations concrètes »

(2021, p. 8). En milieu éducatif, les lieux générateurs de situations authentiques sont variés : la classe, la cour et l'école. La vie de la classe empreinte d'une éducation citoyenne n'est pas exclusive au titulaire et à ses élèves. D'autres acteurs interviennent et contribuent au vivre-ensemble. C'est le cas du maître spécial de religion. Afin d'apprendre et de mettre pleinement en application le vivre-ensemble dans une dimension humaine et plurielle, « il est non seulement admissible, mais nécessaire, voire même urgent et impératif, d'associer les religions à l'éducation citoyenne » (Derroitte, 2013, p. 549). Le vivre-ensemble, inscrit dans une démarche citoyenne, est donc l'affaire de tous (Mission de l'école chrétienne, 2021; Patigny, 2018).

Qu'il s'agisse du projet éducatif du SeGEC « Mission de l'école chrétienne » ou du projet d'établissement des écoles catholiques, les valeurs imprègnent les missions poursuivies, les actions pédagogiques favorisées et la recherche de l'épanouissement des élèves. Dans une réalité scolaire confrontée à la mixité sociale, économique, culturelle et convictionnelle, comme c'est le cas pour les deux écoles qui ont participé à notre recherche, nous nous demandons dans quelle mesure les valeurs font écho aux choix posés dans le projet établissement et s'inscrivent dans la dynamique contemporaine des écoles de confession catholique.

2. Les valeurs

Les choix relatifs aux valeurs posés par une institution sont, entre autres, guidés par ses motivations et les finalités qu'elle poursuit. L'école ne fait pas exception. Son projet d'établissement, destiné aux parents, à leurs enfants et à d'autres acteurs de l'enseignement, est la manifestation écrite de ses engagements en matière de choix éducatifs et pédagogiques, lesquels reposent sur une sélection de valeurs inscrites dans une époque, une société et une culture scolaire. À cet égard, Houssaye (1992b) affirme donc que l'école n'est pas neutre.

Si des choix concernant les valeurs peuvent s'opérer, alors il est possible d'obtenir une diversité d'associations de valeurs hiérarchisées entre elles (Audigier, 2007). Les valeurs sélectionnées sont dès lors marquées par une orientation subjective, délaissant leur caractère neutre. Sans entrer dans le détail de la hiérarchisation, retenons que la sélection réfléchie et reconnue de valeurs conduit inévitablement à sa pluralisation (Houssaye, 1992b) puisqu'elle est le résultat de sa relativité, que cette relativité

s'exprime entre différentes sociétés ou à l'intérieur d'une seule³⁵. Ainsi, ce pluralisme de valeurs est induit par la diversité des réalités sociales, culturelles et convictionnelles inhérentes au public que l'école accueille et à l'équipe éducative qui y travaille, car d'après ce même auteur, « [l]es valeurs des parents sont déterminantes. Il ne faudrait pas pour autant négliger le fait que les enseignants, eux aussi, secrètent leurs propres valeurs » (Houssaye, 1992b, p. 37).

Dans une perspective d'apprentissage à long terme, l'école, par l'entremise de ses valeurs, « [qui] ne se conservent que par la mémoire et l'invention des hommes » (Ricoeur, 2003, p. 26), a le projet d'amener ses élèves à se constituer des références qui, une fois appropriées et intériorisées, « se fondent de moins en moins sur des référents externes et de plus en plus sur des référents internes » (Houssaye, 1992a, p. 39). Dès lors, Gauthier & Dembélé (2004) conseillent aux intervenants en milieu scolaire de mettre à l'horaire des activités régulières, qualitatives, concrètes et significatives dans le but de rendre visible « des valeurs [culturelles, morales et religieuses] dont on peut dresser la liste par recoupements et convergences » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 11). Toujours d'après ce même document de référence, l'école chrétienne s'est fixée comme objectif de montrer l'exemple au quotidien. Nous pouvons donc considérer les valeurs au service de cette mission : amener la personne à rayonner dans les différentes sphères de sa vie.

Former moralement l'enfant, c'est obtenir de lui une libre adhésion de son être à des valeurs qu'il est invité à saisir et à comprendre personnellement, et c'est le rendre conscient de ses possibilités singulières de re-création. Il s'agit donc de conjuguer autonomie, liberté individuelle et relations aux autres. (Houssaye, 1992b, p. 24)

Lorsqu'on évoque le mot « valeur », outre son implication politique, deux autres contextes s'imposent : celui de la morale et celui du religieux. Dans son ouvrage, Derroitte (2013) reformule les propos de Laurent (2005). Celui-ci distingue la valeur morale de la valeur religieuse. « [La première] désigne le sens d'un comportement humain reconnu et apprécié au sein d'une communauté culturelle [alors que la

³⁵ « Choix individuels, niveau socioprofessionnel, degré d'instruction, position politique et religieuse, circonstances et temporalité, tous ces éléments interviennent pour former et infléchir les valeurs, pour répondre aux différents besoins socioculturels, économiques et politiques » (Houssaye, 1992b, p. 22).

seconde] désigne le sens que prend cette valeur lorsqu'elle est énoncée par une religion » (p. 546).

À son tour, Fossion (2010) propose une lecture à deux niveaux des valeurs : le sens commun et le sens spécifique. En fonction du prisme à travers lequel la valeur est interprétée, elle sera tantôt commune à une population, tantôt spécifique selon les systèmes de croyances des uns et des autres. D'après la quatrième version de Mission de l'école chrétienne (2021), le sens commun sera largement favorisé à l'école, car « [l]es Évangiles prolongent et nourrissent l'interprétation [aux] valeurs [telles que la justice, la générosité, la responsabilité, le soin de l'autre, etc.] en leur imprimant un surcroît de radicalité à travers l'amour, le pardon, l'option pour les pauvres, le don sans retour » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 11). Inspirés des travaux de Boeve (2001; 2007; 2011; 2019), nous nous interrogeons sur un potentiel affaiblissement de l'identité chrétienne de l'école. En limitant l'accès au sens spécifique des valeurs, l'école catholique érode-t-elle sa particularité confessionnelle et philosophique qui la distingue des autres écoles francophones du pays ?

La vie en classe et dans l'école est propice à l'expression de valeurs morales; après tout, elles sont omniprésentes dans la dimension citoyenne de l'éducation. Par ailleurs, la citoyenneté prend racine dans certains apports fondateurs issus des religions, lesquelles véhiculent, pour leur part, des valeurs religieuses. Dès lors, dans une vision éducative issue du passé et tournée vers l'avenir (Mission de l'école chrétienne, 2021), il semble nécessaire de reconnaître les apports historiques des religions (Mark Pike, 2008, as cited in Derroite, 2013), d'autant plus que « les valeurs liées à l'histoire sont enracinées dans la création » (Ricoeur, 2003, p. 34).

Audigier (2007) est partisan d'un travail contextualisé sur les valeurs, c'est-à-dire qu'il prône un travail « aussi bien sur les contradictions entre les valeurs et les arbitrages nécessaires que sur les distances qui existent entre ces valeurs, qui sont des constructions conceptuelles et éthiques, et la vie sociale » (p. 33). Certes, le projet éducatif du SeGEC paru en 2021 évoque la notion d'hierarchisation des valeurs, mais le regard semble davantage tourné vers le prolongement spirituel que ces valeurs acquièrent grâce à la conviction religieuse qui anime la culture scolaire de ses établissements.

Vivre avec les autres, dans un environnement animé de valeurs, conduit inévitablement à des interactions sociales entre individus. La communication, verbale et non verbale, mobilise le langage oral. La tâche complexe de communiquer avec l'autre implique la prise de parole et l'écoute, deux composantes essentielles au dialogue, ce qui est aussi le cas pour de nombreuses autres activités de savoir parler³⁶. Toutefois, au-delà de la conversation entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet défini se trouve un outil puissant qui favorise, au sein d'une communication sur les convictions ou les religions, l'ouverture, le sentiment de sécurité, le partage bienveillant et la transformation personnelle. Il s'agit du dialogue interconvictionnel ou du dialogue interreligieux. Quelle forme prend le dialogue ? À quelles conditions et dans quels buts s'exerce-t-il ?

3. Le dialogue

Tout au long de notre travail, nous avons eu l'occasion d'affirmer à quelques reprises que nous nous intéressons à la fois au dialogue, dans son sens commun, c'est-à-dire non théologique, au dialogue interconvictionnel et au dialogue interreligieux. De plus, comme le terrain exploré durant notre recherche est le réseau libre catholique, nous avons trouvé intéressant d'entrer dans cette partie descriptive sur dialogue en adoptant une perspective chrétienne. Alors que la dernière version du projet éducatif semble plutôt inscrire le dialogue dans une approche basée sur les valeurs, nous soulevons la possibilité de dépasser cette vision afin de l'inscrire notamment dans son contexte religieux.

Afin de comprendre l'héritage religieux du dialogue, il convient de retracer l'historique de ce mot.

Au commencement de toutes choses, la Parole existait déjà; celui qui est la Parole était avec Dieu, et il était Dieu. Il était donc avec Dieu au commencement. Dieu a fait toutes choses par lui; rien n'a été fait sans lui; ce qui a été fait avait la vie en lui. Cette vie était la lumière des hommes. (Jean 1, 1-4)

Lorsqu'on pense aux Alliances conclues par Dieu, qu'il s'agisse de celle établie avec Moïse ou de celle accomplie avec Abraham, pour ne nommer que celles-là, l'outil de communication par excellence choisi par Dieu fut le dialogue. « God started a dialogue with [Christian], with concrete people, in specific places and particular histories »

³⁶ En contexte scolaire, dénomination utilisée dans le programme de langue français en Belgique francophone.

(Boeve, 2019, p. 47). Comeau (2004a) ajoute que « l'Église est tenue de poursuivre [ce dialogue] » (p. 20) puisque « l'Église se fait parole; l'Église se fait message [et] l'Église se fait conversation » (Ecclesiam Suam n°67). Comme le souligne la lettre encyclique du Souverain Pontife Paul VI (1964) : « le trésor de vérité et de grâce, [résultat du dialogue religieux et sacré,] a été transmis en héritage par la tradition chrétienne [et appelle à le] répandre, [à] l'offrir [et à] l'annoncer » (Ecclesiam Suam n°66).

À hauteur d'homme, « [p]our un chrétien, [s'engager dans le dialogue,] c'est devenir davantage humain, à la manière de ce Dieu auquel il croit, qui a partagé notre humanité, et qui le premier a pris l'initiative du dialogue » (Comeau, 2008, p. 16). La transformation individuelle, spirituelle, humaine, inscrite dans une conquête de la connaissance de soi est donc possible lors de moments d'échange, en particulier lors du dialogue interreligieux. Trigano (2002) explique que « [l]es dialogues bibliques visent à faire du texte biblique un lieu de rencontre et d'échange, de dialogue, un des horizons de l'humanité commune » (p. 10). De manière analogue, en matière de dialogue interconvictionnel, Eberhard (2009) écrit dans son article que « l'enrichissement individuel et collectif se produisent lorsqu'on parvient à passer d'une simple coexistence 'multi' à un dialogue 'inter', que l'on passe donc du multiculturel à l'interculturel » (p. 6).

Les cultures et les sociétés forment cette humanité aux multiples couleurs. Dans un monde transformé par la détraditionnalisation et la pluralisation religieuse, et animé d'une dynamique multiculturelle, le dialogue est confronté à une nouvelle réalité, celle de l'altérité convictionnelle. Dans cette nouvelle perspective qu'est « la diversité à l'ère post-moderne » (Jackson, 2015, p. 59), engager le dialogue entre les cultures et particulièrement entre les religions permet d'aller à la rencontre de l'autre, dans l'intention de découvrir et de connaître. Eberhard (2009) précise que « [a]border l'interculturalité demande d'aller au-delà de la reconnaissance de l'altérité et d'oser aborder les interactions interculturelles dans leur complexité » (p. 4). Les propos de Mme Herman, récoltés lors de l'entretien avec Lovenfosse (2016), vont dans ce sens : « [lorsqu'on] ne se côtoie plus habituellement, on peut avoir sur l'autre un regard simplifié voire simpliste, parfois encouragé par le discours médiatique. [L'une des dérives possibles à la méconnaissance humaine est donc qu'on] se fait une idée de ce [que l'autre] croit, pense [et] vit » (Lovenfosse, 2016, p. 6). Dès lors, dans « un monde

caractérisé par la diversité et la différence » (Boeve, 2019, p. 39), « [l]e dialogue [comme] rencontre qui devient parole, où il y a respect et écoute réciproques, et qui comporte certains enjeux existentiels » (Comeau, 2008, p. 10) prend tout son sens.

Bien qu'il soit tout désigné pour mieux se connaître et mieux connaître l'autre, il n'en demeure pas moins que « [l]e dialogue interreligieux est toujours un exercice extrêmement délicat » (Sauquet & Vielajus, 2014, p. 47), car il requiert la mise en place de conditions spécifiques (Gira, 2012, as cited in Sauquet & Vielajus, 2014) et doit comporter des enjeux (Comeau, 2004a). Tout en favorisant un climat confiant, où la patience et l'espérance sont également présentes, le dialogue, tel qu'entendu dans sa forme religieuse, nécessite un engagement personnel et authentique de la part de chaque participant. « Tu seras entier avec le Seigneur ton Dieu (Dt 18, 13) », tel est le verset de la Bible cité par Trigano (2002) dans son ouvrage pour rendre compte de la posture à adopter dans le dialogue : « l'entièreté de la personne y est recollectée, comme lorsqu'un 'je' est interpellé par un 'Tu', poussé à répondre 'présent' et à mobiliser toute la personne pour lui faire face (p. 10). Comeau (2004a) précise que « [...] le dialogue ne peut s'enraciner que dans un terrain préparé par la confiance » (p. 13) et dans lequel chaque participant estime, accepte, reconnaît et respecte l'autre dans ce qu'il est et ce qu'il dit (Gordon, 2003; Lovenfosse, 2016), ce que Imbert (1998) confirme : « La possibilité de parler, de se défendre verbalement, de discuter, d'échanger ne peut s'apprendre que dans l'*in vivo* d'un dialogue entre personnes qui s'estiment » (p. 13).

Dans l'environnement dans lequel se vit le dialogue, les participants adhèrent également aux principes de l'écoute active, c'est-à-dire le fait d'écouter « de manière aussi attentive, exacte et sensible que possible chaque individu qui s'exprime » (Rogers, 2006, p. 47). Deux autres conditions importantes au bon déroulement du dialogue interreligieux sont l'acceptation que « deux choses peuvent être radicalement différentes sans être diamétralement opposées » (Gira, 2012, as cited in Sauquet & Vielajus, 2014, p. 47) et la reconnaissance de la limite des mots, sachant qu'ils permettent de « faire voir et de faire croire, de confirmer ou de transformer la vision du monde, et par là, l'action sur le monde, donc le monde » (Bourdieu, 1989, as cited in Sauquet & Vielajus, 2014, p. 324).

« Croire au dialogue implique une relation ouverte et une vulnérabilité » (Patigny, 2018, p. 336). Croire et faire confiance au groupe, aux individus engagés dans le dialogue est, pour Rogers (2006), une manière d'affirmer au début de chaque séance : « Je n'ai aucune idée de ce qui va arriver, je suis pourtant convaincu que ce sera très bien » (p. 47). C'est une autre façon d'être ouvert et disposé à « se laisser transformer par la rencontre » (Comeau, 2008, p. 18), ce qui nous amène à « prendre conscience de la complexité de nos identités » (Comeau, 2004b, p. 55).

Comment faire et à qui revient-il la tâche d'ouvrir au dialogue avec l'autre ? Les enseignants peuvent se poser cette question tout à fait légitime.

Il convient de préciser, comme le souligne Boeve (2019), « [...] practicing dialogue and generating reflexive and communicative competences, may already start in primary school » (p. 50). L'école primaire est donc incluse dans la démarche d'initiation et d'entraînement à l'exercice du dialogue. Pour les écoles libres catholiques, le projet éducatif du SeGEC (2021) va dans ce sens : « Parmi les diverses traditions religieuses, la foi chrétienne constitue la voie privilégiée par nos écoles pour ouvrir à cette dimension de la vie, en dialogue avec d'autres formes de spiritualité » (Mission de l'école chrétienne, 2021, p. 9). De plus, dans le nouveau Programme de l'école primaire P1-P2³⁷ (FédEFoC – SeGEC, 2022), issu d'une réforme des programmes inscrite dans l'ère pluraliste contemporaine, les termes « différences culturelles religieuses et convictionnelles » et « pratiquer le dialogue inter-convictionnel » sont mis en évidence³⁸, détaillés et contextualisés. Depuis juin 2022, les enseignants de P1-P2 ont accès à ces balises claires et structurantes en vue de la rentrée scolaire 2022-2023.

D'après l'enquête menée par Derroitte en 2013, « [l]es cours de religion sont définis par les professeurs eux-mêmes comme lieu d'apprentissage du dialogue » (p. 553), des cours qui se déclinent selon trois objectifs : la diversité des idées, un espace de rencontre et l'habileté à communiquer en respectant les règles du dialogue (inter) religieux. L'interdisciplinarité à l'école primaire et le travail collaboratif du maître

³⁷ Les Programmes pour les autres années de l'école primaire suivront respectivement, à raison d'un par année, les années P3-P4, puis P5, puis P6.

³⁸ À titre indicatif :

2.1 : Découvrir et s'enrichir de l'apport des différentes cultures religieuses et convictionnelles (p. 130)

2.2 : Pratiquer le dialogue interconvictionnel (p. 132)

2.2.1 : Pratiquer le dialogue (p. 132)

spécial de religion avec le titulaire de la classe peut être source d'opportunités pour vivre des rencontres positives et propices à l'expression du dialogue (Derroitte, 2013). Avant de vivre le dialogue interconvictionnel ou interreligieux tels que décrits précédemment, des savoirs, savoir-être et savoir-faire doivent être identifiés et répartis entre les acteurs participant au travail collaboratif sur le dialogue. L'un des points d'accès au dialogue serait de le concevoir dans sa forme socialement reconnue, à savoir comme outil de communication au service de la prise de parole.

L'enseignement de l'oral, dans lequel le dialogue s'inscrit, fait l'objet de peu de recherches réalisées en francophonie et pour lesquelles les résultats sont significatifs, variés et accessibles à la population enseignante du primaire (Dumais et al., 2017; Stordeur & Colognesi, 2020; Wauters, 2020). L'intérêt de travailler de manière efficace, par exemple en mobilisant l'enseignement explicite (Gauthier & Dembélé, 2004), ou de travailler à l'aide d'un dispositif de l'oral à la manière de « Itinéraires » (Colognesi, Deschepper & Dejaegher, 2021), revient à reconnaître le dialogue comme un outil transversal à différentes disciplines scolaires telles le français et la religion. Alors que la forme et la structure du dialogue peuvent être un travail réalisé par le titulaire, le contenu interculturel et religieux du dialogue relève de la compétence du maître de religion. Le développement des conditions nécessaires au dialogue peut également être le fruit d'un travail collaboratif. Le titulaire instaure au quotidien une relation enseignant-élève favorable aux apprentissages et à l'épanouissement personnel de ses élèves (Gordon, 2003; 2005). Le maître spécial de religion, durant les deux périodes qu'il partage avec les élèves de cette classe, opte pour des pratiques enseignantes qui contribuent au climat de classe sécurisant, bienveillant et dont le temps d'apprentissage est maximisé (Gauthier & Dembélé, 2004).

Toutefois, des obstacles identifiés par Jackson (2015) témoignent de la résistance à travailler le dialogue dans une perspective religieuse ou non. Il s'agit de difficultés relatives à l'organisation de temps (horaire) et de durée (activité, préparation), de même que la remise en question de soi à travers le sentiment de légitimité de l'adulte qui anime l'activité, notamment en ce qui concerne les sujets sensibles sur lesquels dialoguer. L'âge des enfants peut aussi jouer un rôle dans la mise en place du dialogue en classe. Enfin, travailler l'oral peut augmenter le risque de perdre le contrôle. À ces difficultés logistiques, organisationnelles et personnelles s'ajoutent également le faible temps de travail dédié à l'enseignement du dialogue en tant qu'objet d'apprentissage

ainsi que le fait que les pratiques enseignantes gagneraient à être réinventées pour correspondre à des activités d'apprentissage novatrices et cohérentes avec les balises des programmes du réseau d'enseignement d'affiliation.

En résumé...

Les fondements théoriques que nous avons mobilisés dans le cadre de ce travail s'articulent selon quatre axes. D'abord, nous avons exploré la relation qui allie l'éducation, la citoyenneté et les religions à l'école primaire, plus particulièrement auprès d'une population présentant une mixité sociale, convictionnelle et religieuse.

Puis, nous avons limité l'horizon géographique à notre situation de recherche, à savoir la Belgique francophone ancrée dans le paysage européen. D'une part, parce que les écoles rencontrées lors de notre enquête appartiennent à l'un des quatre réseaux d'enseignement francophone du pays, le réseau libre confessionnel subventionné, représenté et coordonné par le SeGEC³⁹. D'autre part, parce que la Belgique s'inscrit dans une perspective culturelle et convictionnelle plus grande. Dès lors, d'après les travaux de Boeve (2007; 2011), nous avons fait un état des lieux de la situation religieuse actuelle en Europe grâce aux notions de détraditionnalisation, de pluralisation et d'individualisation.

Ensuite, nous avons fait un bref survol du contexte politique et religieux afin d'offrir une compréhension plus fine des enjeux décisionnels et des politiques éducatives qui ont suivi : le Pacte scolaire, la révision de la Constitution belge, la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Décret Missions, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence... Également, nous avons exploré le projet éducatif « Mission de l'école chrétienne », dont la quatrième version a été publiée en 2021. Ce texte de référence insuffle sa philosophie et ses orientations contemporaines aux écoles de son réseau.

Enfin, la dernière partie théorique a mis en lumière le vivre-ensemble, les valeurs et le dialogue. Bien que ces notions aient déjà été mentionnées à quelques reprises dans les chapitres précédents, nous souhaitons les présenter et les contextualiser en milieu scolaire. Nous précisons que nous nous sommes intéressés au dialogue, qu'on le conçoive au sens commun, qu'il s'agisse du dialogue interculturel ou du dialogue interreligieux. De plus, nous avons voulu rendre visible la manière dont le dialogue pourrait être conjointement travaillé par le titulaire de la classe et par le maître spécial de religion. Cette attention particulière trouve écho dans notre volonté de développer cette piste dans notre travail de recherche.

³⁹ L'acronyme du SeGEC signifie : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

Deuxième partie – La méthodologie, la présentation et l'analyse des résultats

La deuxième partie de ce travail se centre sur les aspects méthodologiques de l'enquête menée sur le terrain, sur la présentation de la récolte et du traitement des données ainsi que sur l'analyse de ces dernières.

Tout d'abord, dans le premier chapitre, nous rappellerons notre question de recherche et nous préciserons les raisons qui ont motivé nos choix de recourir à l'entretien semi-directif et au traitement qualitatif des données. Ensuite, nous décrirons les aspects méthodologiques tels que le cadre contextuel et l'échantillon. Suite à cela, nous aborderons le questionnaire conçu pour l'enquête réalisée sur le terrain. Puis, nous présenterons deux tableaux : le premier, pour mettre en lien le questionnaire et les concepts mobilisés lors de l'analyse des résultats; le second, pour présenter de façon synthétique les concepts, les domaines et les indicateurs qui seront au cœur du chapitre suivant.

Dans le deuxième chapitre, les données récoltées lors des entretiens seront présentées et organisées de manière à apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Pour y parvenir, nous présenterons les résultats selon nos trois concepts : l'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique; l'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle; les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone.

Enfin, dans le dernier chapitre, nous discuterons des résultats analysés sous différents angles : l'apport et la production de connaissances nouvelles, la relation des résultats avec la littérature existante, le recul critique dans l'intention d'identifier les limites de notre étude. Nous terminerons ce chapitre en mentionnant les apports que notre travail peut présenter pour le monde de la recherche ainsi que pour le terrain.

Chapitre 5 : Le cadre méthodologique

1. La question de recherche

Dans le cadre de notre travail, nous nous interrogeons sur l'éducation à la citoyenneté ancrée dans la pluralité convictionnelle à travers la vision de collègues travaillant dans deux écoles primaires catholiques francophones : des titulaires au cycle 4⁴⁰, des maîtres spéciaux de religion, des éducateurs et des directrices. Dès lors, nous formulons notre question de recherche de la manière suivante : « Éducation, citoyenneté, religions : quelles sont les perceptions des acteurs du terrain ? État des lieux, échos de pratiques et perspectives pour l'avenir ».

2. Le choix de la méthode

Dans une volonté de découvrir et de construire du sens, et afin d'avoir accès à une analyse riche et variée des données récoltées sur le terrain (Mucchielli, 2009; Van Campenhoudt & Quivy, 2011), nous avons opté pour une étude qualitative des données récoltées lors des entretiens semi-directifs. Cette décision nous semblait la plus appropriée d'autant plus que peu de recherches portant sur un sujet similaire au nôtre ont investigué l'école primaire. Pour les besoins de notre enquête, un questionnaire, créé par nos soins et adapté à la fonction des participants interviewés, a été utilisé lors de chaque entretien. Nous étions d'avis que le recours au traitement des données qualitatives allait apporter un éclairage nouveau sur les perceptions des acteurs de l'enseignement primaire souvent délaissés au profit de leurs collègues de l'école secondaire.

Concrètement, nous avons récolté des données sur la perception des acteurs de l'école primaire en regard aux notions du triptyque formées par l'éducation au sens large, la citoyenneté et les religions. Puis, nous avons exploré et analysé les pratiques et les retours de formation que les collègues interviewés disent mettre en place dans leur classe, dans leurs cours, lors de leurs animations, durant leurs journées de travail, avec leurs élèves ou leurs collègues. Enfin, nous avons pour objectif de formuler quelques propositions pour l'avenir, des pistes d'actions pour demain. Parmi les principales pistes étudiées, nous identifions le dialogue, lequel est repris dans notre questionnaire.

⁴⁰ Dans les écoles en Belgique francophone, le cycle 4 correspond à la cinquième et à la sixième année du primaire.

3. Le cadre contextuel et l'échantillon

Notre échantillon, volontairement varié, composé de titulaires, de maîtres spéciaux de religion catholique, d'éducateurs et de directrices, a été sélectionné sur base de trois critères principaux : l'homogénéité du corps enseignant et sa proximité avec l'école secondaire; la cohérence d'appartenance à un même pouvoir organisateur; la diversité des acteurs évoluant et intervenant au cycle 4.

Comme mentionné au tout début de ce travail, les recherches menées sur notre sujet sont documentées pour l'école secondaire et très peu pour l'école primaire. Travaillant en 6^e année du primaire et voulant mieux comprendre l'environnement de travail dans lequel nous évoluons et nous apprenons, cette recherche nous a offert l'opportunité d'allier notre motivation personnelle à la pertinence du monde de la recherche en éducation : explorer le cycle 4 en investiguant la 5^e et la 6^e année. Notre choix s'est porté sur ces deux dernières années du primaire qui précèdent l'entrée au secondaire, car nous émettons l'hypothèse qu'elles correspondent à un potentiel terreau inexploré, ce qui pourrait apporter des informations supplémentaires aux éléments déjà étudiés chez les élèves du secondaire.

Chaque école est unique, même si nombreuses sont celles qui appartiennent à un même réseau d'enseignement. Dans le cadre de notre enquête, les deux écoles qui nous ont accueillies sont affiliées au réseau libre subventionné confessionnel⁴¹. De plus, d'après l'indice socioéconomique (ISE) déterminé et octroyé en 2022 par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), ces écoles primaires, que nous nommerons X et Y, ont respectivement un ISE de 4 et 3a. Selon l'échelle des ISE, allant de 1 (fortement défavorisé) à 20 (fortement favorisé), les deux établissements d'enseignement catholique francophone situés à Bruxelles⁴², sont dits à encadrement différencié. Cela signifie qu'ils reçoivent des subsides supplémentaires de la part de la FWB⁴³. Dans un souci de cohérence administrative, nous souhaitons explorer des écoles organisées par un même pouvoir organisateur (PO). Les écoles X et Y, subventionnées par le réseau libre catholique, dont leur ISE est similaire, correspondent à ce critère de sélection, à

⁴¹ Pour rappel, le représentant et coordonnateur du réseau libre catholique est le SeGEC, dont l'acronyme signifie : Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

⁴² L'une des écoles se trouve dans la commune de Schaerbeek et l'autre, à Evere.

⁴³ À titre informatif, cet indice est recalculé chaque année, ce qui impacte les aides perçues par les écoles bénéficiaires.

savoir qu'elles dépendent d'un PO commun. Cette triple appartenance à des structures légales a permis de valider notre sélection d'écoles.

Chacune des deux équipes éducatives concernées dans le cadre de notre recherche, accueille, vit et évolue avec un public aux réalités multiples : culturelles, religieuses, linguistiques, démographiques et financières. Les situations difficiles et sensibles font partie de la vie de l'école, autant pour le personnel que pour les élèves. Dès lors, le troisième critère qui a guidé le choix des participants concerne le personnel éducatif qui travaille et qui intervient auprès des élèves de P5 et de P6. Sur l'ensemble des candidats disponibles⁴⁴, notre choix s'est posé sur six titulaires au cycle 4, deux maîtres spéciaux de religion, deux directions d'école et un éducateur. De cet échantillon, l'école X, qui compte une équipe trois fois plus grande que l'école Y, génère cinq enseignants, un maître spécial, une directrice et un éducateur, pour un total de huit participants sur onze. L'école Y, quant à elle, compte trois personnes interviewées : une enseignante, un maître spécial et une directrice. Alors que les trois candidates de l'école Y ont en commun une origine belge, la situation est différente à l'école X. En effet, sur les huit personnes interviewées à cette école, la moitié sont d'origine marocaine. Il s'agit de trois enseignantes et de l'éducateur. Leur présence dans l'échantillon est tout à fait pertinente : elle reflète la composition multiculturelle de l'équipe éducative de l'école X.

Afin de respecter l'anonymat des participants, comme nous l'avons fait avec le nom des écoles, nous avons attribué un prénom fictif aux candidats.

À l'école X, nous avons rencontré Hannah, qui enseigne en P6 et qui est arrivée au cycle 4 il y a maintenant 12 ans; Élise, qui est le maître spécial de religion catholique de la P3 à la P6 et qui enseigne à l'école depuis quatre ans; Denise, qui est la directrice de cette école fondamentale depuis maintenant huit ans, mais qui cumule un total de 19 années d'ancienneté car elle était enseignante en P5-P6 avant d'être en charge d'une école; Justine, qui enseigne depuis quatre ans et qui, cette année, est titulaire d'une classe de P6; Henriette, qui est titulaire au cycle 4 depuis neuf ans, cette année, elle enseigne en P5; Octave, qui est éducateur, qui intervient auprès des enfants de

⁴⁴ Le nombre total de candidats potentiels qui auraient participé à l'étude est 13 : huit à l'école X et cinq à l'école Y. Initialement, dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé de réaliser 10 entretiens. Un onzième s'est ajouté en cours de route suite à l'interview d'un participant. Nous précisons que ces onze personnes ont participé de leur plein gré à notre recherche.

maternelle à la P6, et qui travaille dans sa fonction depuis maintenant six ans; Ingrid, qui est arrivée il y a 21 ans à l'école et qui enseigne aujourd'hui en P5; Marion, qui est la collègue directe d'Henriette et d'Ingrid, a acquis une ancienneté de 20 ans dans l'école X.

À l'école Y, nous avons échangé avec Nancy, qui est institutrice depuis 22 ans et qui enseigne en P6; avec Sophie, le maître spécial de religion catholique de la P1 à la P6 et qui travaille aussi depuis 22 ans; et avec Bernadette, la directrice de l'école qui cumule déjà 10 ans d'ancienneté.

Dans la prochaine section, nous présenterons le questionnaire créé et utilisé lors des entretiens semi-directifs, ses appuis théoriques et ses perspectives pour l'analyse.

4. Le questionnaire et notre démarche d'analyse

Pour être en adéquation avec notre échantillon, nous avons créé un questionnaire adapté à la fonction occupée par les participants : titulaire, maître spécial de religion catholique, directeur, éducateur, dans lequel les numéros des questions demeurent inchangés.⁴⁵

La structure du questionnaire voulait d'abord mettre en évidence la répartition entre la formulation des questions, les réponses attendues et les sous-titres des chapitres théoriques concernés. Les questions 1 et 18, qui ne sont pas reprises dans le tableau, correspondent à la question d'introduction et à la question de clôture. Dans le tableau ci-dessous, nous constatons que la distribution des croix semble plutôt cloisonnée.

TABLEAU 1. – Répartition initiale des questions selon les sous-titres théoriques

Q.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
éducation	x	x	x	x												
citoyenneté					x	x										
vivre-ensemble					x	x										
valeurs			x		x	x										
religions							x	x	x							
détraditionnalisation							x	x	x							
pluralisation							x	x	x							
individualisation							x	x	x							
SéGEC et MÉC										x	x	x				
textes de loi belges										x	x	x				
dialogue					x		x	x					x	x	x	x

⁴⁵ Les quatre versions du questionnaire sont reprises en intégralité dans l'Annexe A de ce travail.

Puis, nous avons rigoureusement identifié, sélectionné et organisé les données riches et pertinentes qui allaient nous permettre de répondre à notre question de recherche. Nous avons travaillé à partir d'une grille de codage inspirée de notre cadre théorique et des données extraites des verbatims (Cf. Annexe B). En parallèle, nous avons effectué un travail de regroupements entre les notions théoriques présentées dans les chapitres précédents et les données récoltées.

À partir du travail réalisé, nous avons déterminé et formulé les trois concepts qui trouvent écho dans la formulation de notre question de recherche. D'abord, l'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique, ou la réalité du terrain dans deux écoles primaires bruxelloises. Puis, l'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle; ou les pratiques déclarées par certains acteurs éducatifs à une époque de changements et de défis. Et enfin, les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone, ou des pistes pour l'avenir en alliant la recherche en éducation aux pratiques éducatives vécues en classe, dans la cour de récréation et dans l'école. Dès lors, nous sommes arrivés à la version du tableau présenté ci-dessous qui met en relation le numéro de référence des 18 questions posées lors de l'entretien, les trois concepts et les neuf domaines répartis équitablement entre ces concepts.

TABLEAU 2. – *Mise en lien des trois concepts de notre recherche avec notre questionnaire*

Q.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Concept 1	L'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique															
la relation pédagogique		x	x	x		x										
le principe d'éducabilité			x	x	x		x									
la relation professionnelle		x	x	x											x	x
Concept 2	L'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle															
la citoyenneté			x	x	x									x		
le vivre-ensemble	x		x	x	x	x		x						x		
les valeurs	x		x		x	x				x	x			x		
Concept 3	Les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone															
les religions	x	x		x	x	x	x	x	x					x		
le dialogue			x				x						x	x	x	x
le réseau libre + MÉC	x					x	x			x	x	x				

Les auteurs Van Campenhoudt & Quivy (2011) rappellent que « ce qui fait la valeur d'un concept, c'est aussi sa capacité heuristique, c'est-à-dire en quoi il nous aide à

découvrir et à comprendre » (p. 127). Bien que la formulation de ces concepts fasse intervenir des mots-clés importants, elle donne accès à leur compréhension. Concernant les domaines, à l'exception de ceux relatifs au premier concept, les six autres renvoient à des sous-titres de nos chapitres théoriques. Les croix inscrites dans le tableau, quant à elles, rendent compte d'indicateurs, c'est-à-dire « des manifestations objectivement repérables et mesurables des dimensions du concept » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 122). Dès lors, l'objectif des TABLEAUX 3. à 5., situés ci-dessous et aux pages suivantes, est de mettre en mots les indicateurs et de les croiser à leurs concepts et domaines auxquels nous les avons associés.

TABLEAU 3. – *Mise en lien du premier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs*

Concept 1 : L'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique Fortin (2001); Gauthier & Dembélé (2014); Jackson (2015); Meirieu (2015); Derroitte (2013)			
Dimensions	la relation enseignant-élève	le principe d'éducabilité	la relation professionnelle
Indicateurs	• donner du sens à son enseignement • impact ++ en milieu défavorisé • lieu pour favoriser les échanges et la rencontre avec l'autre dans le but de créer un respect mutuel (valeurs) • enseigner des valeurs • importance de la communication entre individus • la classe, un environnement de travail (cadre sécurisant)	• l'école, lieu de transformation individuelle (apprendre et progresser) • l'école, lieu pour travailler et développer le vivre-ensemble • l'école, lieu d'une extrême richesse (moments vécus en classe) • importance de la communication entre individus • fréquence et régularité des activités d'enseignement • le cours de religion, tremplin pour faire des apprentissages • compétences développées à l'école • travail didactique en classe • avoir du plaisir / prendre du plaisir à • organisation matérielle et logistiques (outils)	• le travail collaboratif • faire confiance <i>a priori</i> aux collègues • la solidarité d'une équipe : tous sont importants • offrir du temps de travail de qualité aux collègues • avoir le temps / prendre le temps • importance de la communication entre individus

TABLEAU 4. – *Mise en lien du deuxième concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs*

Concept 2 : L'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle Audigier (2007); Boeve (2007; 2014); Derroitte (2013); Eberhard (2009); Imbert (1998); SeGEC (2022)			
Dimensions	la citoyenneté	le vivre-ensemble	les valeurs
Indicateurs	- les conditions de mise en place de l'EPC à l'école primaire (cohérence, durée, fréquence) - l'impact de la mixité du groupe (la collectivité) - l'implication des élèves - le développement du dialogue et de la coopération (le dialogue, parler des valeurs, parler de divers sujets en groupe) - l'affaire de tous - l'école, lieu pour travailler et développer le vivre-ensemble (activités d'apprentissage en lien avec la citoyenneté) - l'école, lieu d'une extrême richesse (moments vécus en classe) - la mise en place dans les écoles organisées par le SeGEC le programme d'EPC⁴⁶	- la mise en commun des éléments positifs et édifiants de nos différentes appartenances - la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre - être responsable ensemble (la collectivité, la vie en groupe) - apprivoiser l'altérité - l'affaire de tous - l'importance de la communication verbale et non-verbale entre les individus - ouverture au dialogue	- l'apport historique des religions (valeurs morales et religieuses) - les valeurs dans les textes de référence (MÉC, projet d'établissement...) - liste de valeurs vécues en classe, dans la cour, dans l'école - la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre - ouverture au dialogue

⁴⁶ EPC : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté.

TABLEAU 5. – *Mise en lien du dernier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs*

Concept 3 : Les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone Boeve (2001; 2019); Derroitte (2013); Eberhard (2009); Gira (2012); Sauquet & Vielajus (2014); SeGEC (2022)			
Dimensions	les religions	le dialogue	le réseau libre catholique et son projet éducatif
Indicateurs	- la coexistence de plusieurs religions - l'apport historique des religions (valeurs morales et religieuses) - l'altérité, la différence, l'identité plurielle - la liberté convictionnelle, philosophique et religieuse - les symboles religieux - le rapport aux religions - la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre	- un outil de communication et de réflexion - outil pour aller à la rencontre de soi et de l'autre - ses formes et ses conditions de mise en place - l'importance du langage, le dialogue comme moyen de communication - le cours de religion comme lieu pour exercer le dialogue	- l'école, lieu par excellence pour favoriser les échanges - la fréquence et la régularité des activités d'enseignement - le cours de religion comme lieu pour exercer le dialogue - la religion comme une ressource possible - le projet d'établissement des écoles subventionnées par le SeGEC - le Décret Missions de 1997

À partir de l'ensemble des informations reprises dans les tableaux 2. à 5., dans le prochain chapitre, nous mettrons en lien ces informations avec notre question de recherche. Par souci de lisibilité des données issues de notre enquête de terrain, nous utiliserons à l'occasion les prénoms fictifs des interviewés, mais plus souvent le nom de code qui reprennent la première lettre du prénom auquel nous avons associé le numéro de l'entretien. Les voici dans l'ordre : Nancy (N.1), Sophie (S.2), Hannah (H.3), Élise (É.4), Denise (D.5), Justine (J.6), Henriette (H.7), Octave (O.8), Ingrid (I.9), Marion (M.10), Bernadette (B.11).

Chapitre 6 : La présentation des résultats

Notre objectif ici est de mettre en lumière les résultats qui apportent des réponses, qui soulèvent des questions ou qui nous surprennent. Afin de structurer la présentation des résultats, nous suivrons l'ordre de nos trois concepts et des dimensions qui les composent. Ainsi pour le premier concept, l'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique, nous aborderons la relation enseignant-élève, le principe d'éducabilité et la relation professionnelle. Pour le deuxième concept, l'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle, nous présenterons notre analyse en lien avec la citoyenneté, le vivre-ensemble et les valeurs. Enfin, pour le dernier concept, les religions, le dialogue et le projet éducatif du SeGEC mobiliseront notre attention.

1. L'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique

Un choix pour tous

Au début de leur entretien, les participants ont précisé les raisons qui les ont conduits à travailler dans une école libre catholique. Sophie, Élise, Ingrid, Marion et Bernadette ont évoqué leur intérêt pour la profession ou en ont parlé comme d'une vocation. Avec enthousiasme, la directrice de l'école Y affirme : « J'ai toujours travaillé dans des écoles libres catholiques et je dis que c'est quelque chose qui se rechoisit chaque jour » (B.11, L. 10-11). Octave, éducateur à l'école X, a aussi volontairement choisi de travailler [dans l']enseignement parce que, pour lui, « le système de l'enseignement fait qu'[il a] l'impression de vraiment apporter quelque chose [aux enfants], parce qu'on les voit évoluer » (O.8, 12-13). De plus, il « apprécie tout particulièrement le fait que ce soit une école catholique [...] au regard des valeurs et de la religion » (O.8, L. 17-19). Pour les cinq autres candidats, le caractère confessionnel de l'école ne semble pas avoir eu d'impact sur leur choix d'école. Ils ont affirmé que le hasard ou les contacts relationnels avaient fait en sorte qu'ils obtiennent un emploi dans le réseau libre catholique : « On est venu me chercher, tout simplement ! » (H.7, L. 11-12).

6.1.1. La relation enseignant-élève

Une réalité scolaire

Les six titulaires, les deux maîtres spéciaux de religion, les deux directrices et l'éducateur qui ont participé à notre recherche travaillent dans les écoles X et Y qui

accueillent des élèves issus de cultures et d'horizons différents. La plupart sont dans une situation financière précaire. Pour Justine, enseignante en P6, travailler dans une école défavorisée est un choix important pour elle, car « [elle a] envie de donner la chance à des enfants qui en ont moins » (J.6, L. 47-48). Concrètement, cela passe par donner du sens aux apprentissages, un avis également partagé par deux autres candidats, S.2 et B.11. Nous retenons l'avis d'une enseignante en sixième année : « Ma philosophie de travail, c'est d'essayer de rendre [les élèves] autonomes, [organisés] au niveau du travail [et] des fardes, dans leur gestion de travail, dans leur façon de penser et de réfléchir à eux plus tard » (N.1, L. 39, 41-43).

La rencontre avec l'autre

Afin d'accompagner les élèves au quotidien dans la recherche du respect mutuel et collectif, où chacun pourra y trouver sa place pour apprendre et grandir, deux outils incontournables s'imposent pour Sophie, maître spécial de religion et anciennement titulaire : « En religion, parler de tolérance et de l'ouverture au dialogue sont des indispensables » (S.2, L. 44-45). Elle ajoute « [qu'elle] accorde de l'importance à l'ouverture au monde en général et à la culture générale. [...] Quand [elle] étai[t] titulaire en sixième année, [elle] disai[t] toujours : ‘La culture générale ouvre toutes les portes’ » (S.2, L. 39-41).

La bienveillance, l'écoute et l'amour sont d'autres valeurs relevées lors des entretiens qui font partie de cette quête du respect mutuel ancrée dans les apprentissages inhérents à l'école. D'après les réponses des participants, nous identifions : se poser des questions (É.4, L. 45), chercher des solutions (J.6, L. 40), questionner l'information (H.7, L. 60), être à l'écoute (D.5, L. 37; J.6, L. 39; I.9, L. 53; B.11, L. 199) et être attentif au bien-être de son équipe (D.5, L. 32), qui sont autant d'habiletés complexes pour lesquelles les personnes ont besoin de mobiliser des ressources réflexives et communicationnelles.

L'école est le lieu par excellence pour entrer en contact avec l'autre. D'ailleurs, Denise, Justine, Henriette et Bernadette ont affirmé que l'école ou la classe était à l'image d'une mini-société (D.5, L. 107; J.6, L. 64; H.7, L. 105, B.11, L. 146-147). Elles conçoivent donc l'environnement scolaire comme un lieu qui favorise les échanges et la rencontre avec l'autre, avec les avantages et les difficultés que la vie en société engendre. Durant les différents moments en classe, à la cour de récréation ou

dans l'école, d'autres participants ont parlé du cadre sécurisant instauré et de la relation de confiance qui s'en dégage. D'abord, l'avis de l'éducateur : « Alors, on n'a pas autant de facilité avec tout le monde, mais on a réussi à instaurer une confiance avec mes élèves » (O.8, L. 222-224). Puis, l'avis d'une enseignante de P6 : « [C'est] le bien-être des enfants [dans] un environnement [de classe] sain, calme, équilibré [et] varié » (H.3, L. 48-49). Une autre enseignant de P6 mentionne également qu'elle accorde une importance particulière à montrer aux élèves que le droit à l'erreur est normal et qu'il fait partie du processus d'apprentissage : « [...] ne] pas pointer systématiquement l'échec, mais plutôt faire un constat [et] chercher la solution. Pas juste dire, ça ne va pas » (J.6, L. 40-42). Enfin, le cadre sécurisant est aussi offert au moyen de la valorisation des personnes qui travaillent à l'école, toutes professions confondues : « [...] la question de la solidarité, l'idée qu'on est une communauté éducative. Et donc, ça veut dire que, pour moi, la dame qui fait la surveillance à 7h30, c'est aussi important que le titulaire de P6 » (B.11, L. 63-65). L'éducation, c'est donc l'affaire de tous !

6.1.2. Le principe d'éducabilité

Tout le monde peut apprendre et réussir

À l'école Y, on ne craint pas d'affirmer qu'on entretient des attentes élevées mais réalistes à l'égard des élèves de P6 : « C'est pas parce qu'on a un encadrement différencié qu'on peut pas avoir un CEB avec 95 %. Je veux dire qui en a qui ont vraiment le plein potentiel et donc, on va pas se reposer sur ses lauriers » (B.11, L. 215-217).

Malgré les défis quotidiens d'ordre matériel (outils de travail, vêtements adéquats, pique-nique complet sur le temps de midi), culturel (découvertes artistiques, théâtrales, scientifiques...) et linguistique (écrire, lire et comprendre la langue française) auxquels sont confrontés les acteurs scolaires du terrain, quand Bernadette arrive le matin à l'école, elle se dit : « je sais pourquoi je suis là, je ne me pose pas la question, c'est une évidence » (B.11, L. 55-56).

Une place pour chacun

D'une part, cette évidence peut se traduire par la nécessité de travailler et de développer le vivre-ensemble chez tous. Pour Octave, l'une de ses priorités quotidiennes, « c'est de pouvoir faire comprendre [aux enfants qu'ils] ont leur place

dans cette société, [qu']ils sont des êtres humains à part entière » (O.8, L. 78-79). Ingrid rappelle régulièrement à ses élèves qu'« on est pas obligé de s'entendre, mais [qu']on est obligé de se respecter » (I.9, L. 130-131). Pour Marion, ce qu'elle dit toujours aux siens, c'est : « Le sourire, c'est la vie ! » (M.10, L. 44). La discussion, la résolution de conflits et le dialogue font partie intégrante de sa classe, en fonction des événements vécus à l'école : « On parle tous les jours [du respect] parce qu'il y a toujours des conflits ou des histoires à régler [et même, dernièrement, une situation liée au] racisme » (M.10, L. 148-149, 190).

Du temps pour chacun

D'autre part, cette évidence peut aussi correspondre à l'action d'apprendre et à celle de progresser. D'après les propos recueillis, l'école offre la possibilité à tous, enfants comme adultes, de s'ouvrir au monde (S.2), d'aider à grandir (I.9) et d'agir avec son équipe pour l'école (D.5; B.11), pour ne nommer que celles-là. Au sein de la classe, l'enseignant et le maître spécial de religion, chacun à leur manière, construisent et entretiennent avec les élèves une relation qui impacte autant la gestion de la classe, les apprentissages des enfants et leur rayonnement dans l'école. Ces apprentissages peuvent prendre différentes formes, dont celle du travail en ateliers. H.3 mentionne qu'elle trouve important de mettre à l'horaire ce genre de moments de travail car, pendant que les élèves réalisent l'activité, [elle va] aller écouter ce qui se dit, comme c'est dit, la manière dont c'est exprimé » (L. 169-171).

Dans une démarche d'apprentissage plutôt réflexive, plusieurs collègues sont d'avis que le cours de religion est l'un des endroits de prédilection où la citoyenneté et les questions convictionnelles, philosophiques et religieuses peuvent être discutées. Pour Sophie et Bernadette, leurs élèves de P5 et de P6 ont ainsi l'occasion de pratiquer le dialogue interconvictionnel lors des deux périodes hebdomadaires.

Il est vrai que la dynamique de classe impacte la vie de l'école, comme en témoigne les données analysées. Nous souhaitons à présent faire le point sur la relation professionnelle, aussi interprétée en termes de dynamique d'école.

6.1.3. La relation professionnelle

La dynamique d'une équipe éducative

Le sens et le plaisir : deux notions qui correspondent à la philosophie de gestion d'équipe pour B.11. Pour la directrice de l'école X, la notion d'équité envers chacun est importante (D.5). Cette dernière essaie aussi de penser en termes de collectivité « dans l'intérêt des enseignants et des enfants [plutôt] que de penser individuel » (D.5, L. 44). Ces gestionnaires d'école accompagnent au quotidien leur équipe et ce qui va avec. Il convient de préciser que l'école X compte une équipe environ trois fois plus grande que celle de l'école Y. Les réalités peuvent donc différer d'un lieu à l'autre. D'ailleurs, la directrice B.11 est consciente que la taille de son école (L. 149) favorise la mise en place d'initiatives tels que le dialogue entre les différents intervenants de l'école (L. 155-156) et la création d'un horaire qui permet les moments communs de concertation entre collègues ou avec les intervenants du Centre Psycho-Médico-Social, et ce, durant les heures de cours (L. 133). Dans l'autre école, depuis plusieurs années, un moment de concertation est déjà inscrit dans l'horaire des cours. En effet, le mercredi matin, les collègues disposent d'un créneau de 50 minutes pour se réunir (D.5, L. 251-252). Toutefois, le travail collaboratif semble ne pas être aussi visible et réel par rapport aux attentes de la direction de l'école X. D.5 émet l'hypothèse que « le frein est peut-être de trouver le projet commun qui pourrait unir [les enseignants], qui pourrait faire en sorte qu'ils collaborent » (L. 252-253). Henriette s'exprime : « Y'a qu'à voir entre les professeurs. [...] On échange très peu entre collègues » (H.7, L. 116-117). Une deuxième titulaire de P5, M.10, est d'accord avec elle. Force est de constater que la communication au sein de l'équipe X ne semble pas trouver le même écho que la vision décrite par Sophie, maître spécial de religion à l'école Y : « La prise de parole est quelque chose qui a beaucoup d'importance dans notre école et la direction soutient fort ces initiatives de prises de parole et à la responsabilité de celle-ci, chez l'enseignant et chez l'élève. » (S.2, L. 65-68). Dans de telles conditions, les occasions propices au travail collaboratif semblent plus nombreuses et plus régulières.

Une dynamique communicationnelle et humaine

Au regard de la communication avec les élèves des classes des deux écoles, sur base des extraits sélectionnés précédemment, nous pouvons dire que cette communication

est, elle, présente au cœur des classes des deux écoles. En effet, lorsqu'il est question des élèves, la parole semble une préoccupation commune des acteurs scolaires.

L'écoute et la confiance font également partie du leadership d'une équipe pour lequel la communication constitue un terreau fertile à leur expression.

Malgré la qualité discutable des interactions au sein de son équipe de travail, Octave est d'avis que l'école catholique mise particulièrement sur l'écoute et la compréhension de l'autre : « y'a un certain nombre de choses qui font [qu']on est plus à l'écoute du personnel, de l'humain, de la compréhension de certaines particularités chez nos élèves et entre collègues aussi » (O.8 L. 23-25). D.5 se décrit comme une personne étant à l'écoute de ses enseignants (L. 37). Pour sa part, B.11 met des mots sur l'une des manières dont elle est à l'écoute de son équipe : « un enseignant qui va bien, c'est 25 enfants qui vont bien derrière. Je sais pas m'occuper de 25 enfants, mais je peux m'occuper d'un enseignant » (B.11, L. 204-206).

La directrice de l'école X ainsi que d'autres membres de son équipe précisent que la confiance est inscrite dans le projet d'établissement de leur école (Cf. Annexe C). Cette valeur, comme toutes les autres que l'on retrouve à l'école Y, se vit également au quotidien : « [J]e pars du principe et ça, ça n'est pas inné chez moi, c'est quelque chose qui a été acquis, c'est que je fais confiance aux gens avec lesquels je travaille. Donc, ça [...] c'est la confiance *a priori* » (B.11, L. 56-59).

Dans un environnement scolaire où l'altérité et la pluralité sont omniprésentes, il convient de s'intéresser à la manière dont les titulaires, maîtres spéciaux de religion, directrices et éducateur rencontrés dans notre enquête font pour vivre ensemble, travailler et accompagner les élèves au quotidien.

2. L'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle

Un état des lieux

Nous avons déjà mentionné que les équipes éducatives des écoles X et Y sont confrontées à de défis multiples tels que le manque de ressources matérielles, le manque d'encadrement en matière de gestion des émotions, d'accompagnement scolaire et d'apprentissages, et la difficulté liée à la langue française. Certains collègues ont affirmé que cette dernière, dans un contexte pluriel de cultures, de

convictions et de religions réunies au même endroit, pouvait être la source d'une plus grande violence : « peut-être que le manque de connaissance de la langue française fait que on est confronté aussi à de la violence verbale ou physique parce que c'est leur seul moyen, pour certains, de communiquer » (D.5, L. 76-78), ou d'une incompréhension mutuelle : « [L]e fait que ça soit beaucoup des musulmans. Parfois, c'est un peu difficile, délicat, pas... délicat, mais j'ai toujours peur [qu'ils] comprennent un p'tit peu mal » (É.4, L. 51-52). Élise ajoute, en parlant de l'étude de textes bibliques : « j'ai toujours un p'tit peu peur que ça les gêne, que ça les bloque » (É.4, L. 54-55). D'un autre côté, lorsqu'on observe la réalité de ce terrain à travers une lunette orientée vers les solutions et la communication, cette diversité peut trouver écho et susciter la réflexion notamment grâce au dialogue : « Nous pouvons dire des choses en classe mais je leur dis toujours de poursuivre ce dialogue s'ils le veulent avec leurs parents. La religion ça se vit aussi, voire surtout en famille, avant de se vivre en classe » (S.2, L. 93-95). La relation enseignant-élève peut également s'inscrire dans cette dynamique : « [j]'entends régulièrement [mon collègue Tommy] être assez souvent dans le dialogue avec ses élèves et [...] pas forcément [dans] la sanction » (J.6, L. 74-76).

6.2.1. La citoyenneté

Une définition qui rassemble

Lors des entretiens, les participants nous ont fait part de ce qu'est la citoyenneté pour eux. Si l'expression « être un citoyen » est évoquée par N.1, H.7, I.8 et M.10, deux collègues l'ont définie au regard des valeurs telles que « le vivre-ensemble, l'écoute, les apprentissages dans un climat serein, la politesse... donc le savoir-vivre » (H.3, L. 69-71). Pour D.5, après avoir répondu : « C'est rendre les enfants responsables. Ça leur permet de grandir en tout cas avec les bons codes [et c]'est leur permettre en tout cas de construire leur avenir sur de bonnes bases » (D.5, L. 82-83, 85-86), elle affirme que la citoyenneté fait partie de l'éducation, qu'il s'agit pour elle d'un des rôles de l'école : « [O]n dit toujours que c'est pas à l'école d'éduquer, et pourtant, je pense que si parce que c'est ici qu'ils sont confrontés... à vivre justement en société » (D.5, L. 88-89).

Tous les participants s'entendent pour dire que les règles de vie de classe, celles de la cour de récréation ainsi que le règlement de l'école sont nécessaires à la vie en

collectivité afin d'en organiser les lieux communs. Elles peuvent différer d'un endroit à l'autre (N.1, L. 73-74). Pour donner du sens à ses règles, certains participants ont soulevé le caractère capital d'impliquer la personne dans le processus décisionnel (N.1, S.2, H.3, B.11). Par exemple, lorsque Nancy élabore la charte de la classe avec tous ses élèves, elle met en lien les règles avec les droits et les devoirs, une leçon qu'elle voit sensiblement au même moment : « [ensemble], on trouve des exemples avec les règles de la classe en disant : "Voilà, j'ai le droit de t'écouter quand je m'exprime, mais j'ai le devoir d'écouter l'autre aussi" » (N.1, L. 76-78).

Des manifestations qui divergent

Pour d'autres, la citoyenneté se manifeste par les actions spontanées d'entraide et d'accueil que les enfants vont avoir à l'égard de nouveaux arrivés à l'école, par exemple à des primo-arrivants, c'est-à-dire des enfants qui arrivent d'un autre pays et qui ne parlent pas le français (O.8, L. 125-126, 128-129). Elle peut aussi se manifester par la mise en place du conseil de classe et du conseil d'école, comme c'est le cas à l'école Y. Par l'entremise de ces conseils, « on inclut [les élèves] dans la vie de l'école et dans les projets en général. Et là, ça implique les enfants de première à sixième. Et même les troisièmes maternelles ont assisté au conseil d'école aussi » (N.1, L. 116-118). Cette année, en plus de ces activités citoyennes, les cercles de parole ont été réinstaurés dans toutes les classes de l'école Y. Sophie explique que « [l]es cercles de parole servent vraiment à libérer la parole » (L. 170-171). La directrice de cette école constate que « [certains] le font régulièrement et puis il y en a... » (B.11, L. 394). Alors, par intérêt plus que par contrôle, elle va relancer les personnes concernées : « Ça s'est passé comment le dernier cercle ? C'est quoi le sujet du prochain ? Vous avez besoin d'aide, un collègue qui vient aider ? » (B.11, L. 395-396).

À l'école X, la situation est quelque peu différente : il n'y a pas de mot d'ordre commun à l'école concernant les différents conseils de classe et d'école. Par le passé, raconte Marion, il y a déjà eu des délégués de classe. Maintenant, lorsque l'occasion se présente, elle organise un conseil de classe avec ses élèves : « On prend juste du temps pour discuter de ce qui va, de ce qui ne va pas, au sein même de la classe. Et alors, parfois, certains enfants me parlent des cours de récréation, de l'école en général ou d'autres cours » (M.10, L. 134-136). Pour Hannah, titulaire de P6, elle ajoute que les élèves de sa classe ressentent le besoin quotidien de libérer la parole, en particulier

lors du moment prévu à cet effet en classe. Ce moment de discussion fait partie des routines de la classe. Il s'agit de l'humeur du jour. Il est à noter que ces trois collègues de P5 disent faire cette activité quotidienne, à quelques différences près.

Au regard des différentes activités citoyennes qui s'opèrent dans les deux écoles, les données récoltées nous incitent à croire que l'école Y semble favoriser la citoyenneté qui englobe tous les élèves qui fréquentent l'établissement. Nous ne pouvons faire le même constat pour l'autre école où les actions semblent plus ponctuelles et internes à chaque classe. Toutefois, les 30 heures minimums prescrites par le programme d'Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté sont effectives pour tous les titulaires, maîtres spéciaux de religion ainsi que pour les éducateurs.

Un regard tourné vers l'équipe

D'ailleurs, les éducateurs à l'école ont toute leur importance. À l'école Y, dans le cadre de leur Plan de Pilotage, c'est-à-dire un contrat d'objectifs qui s'inscrit dans la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, ils ont pu financer l'emploi d'une éducatrice. À l'école X, deux éducateurs y travaillent, dont Octave. L'une de ses collègues enseignantes, I.9, déplore que lui ou sa collègue ne viennent plus faire d'animations de citoyenneté en classe. Pour elle, le rôle des éducateurs correspond à des actions concrètes de citoyenneté (I.9, L. 114).

Les actions de l'Avent et la célébration de Noël ne font pas l'unanimité par rapport au statut qui leur revient. Pour É.4 et O.8, deux collègues de l'école X, mentionnent que ces activités s'inscrivent dans les actions citoyennes. Pour d'autres, ces activités à caractère religieux organisées autour d'un projet commun (D.5) s'inscriraient dans un travail collaboratif (H.3, É.4, D.5, H.7), un avis qui n'est pas partagé par les enseignantes J.6, I.9 et M.10. Cette dernière explique : « Non, c'est pas vraiment un travail collaboratif [...] quand on prépare la célébration [de Noël ...] C'est plus de l'aide que de la collaboration. On [n']a pas créé un projet ensemble » (M.10, L. 286-287, 291).

6.2.2. Le vivre-ensemble

Une collectivité

« Seul on va vite, ensemble on va loin » (B.11, L. 72-73). Vivre ensemble, vivre avec les autres, c'est un défi de tous les jours pour les équipes éducatives de chacune des écoles. Selon les participants interviewés, leurs avis concernant le vivre-ensemble mettent en évidence la fréquence des conflits et des désaccords liés à l'altérité, la référence aux valeurs du respect et de l'écoute, la langue française au service d'une communication ouverte et réflexive.

L'altérité, ses avantages et ses inconvénients

Les sources conflictuelles à l'école sont nombreuses : lors d'un travail en sous-groupe, avec ses amis, avec les élèves d'une autre classe... Les lieux d'expression de la violence sont également variés au sein même des endroits phares tels que la classe et la cour de récréation. La violence peut prendre différentes formes : verbale, non verbale, physique et psychologique. Denise dit être confrontée de plus en plus, au fil des années, à des problèmes entre enfants qui ont lieu sur les réseaux sociaux (D.5, L. 57-58). Les enseignants des deux écoles, quant à eux, sont également amenés à intervenir dans la gestion de conflits d'autres élèves de l'école lorsqu'ils surveillent à la cour durant les moments de pause (N.1; M.10).

Cette réalité commune aux deux écoles renvoie inévitablement aux règles en vigueur à la cour, dans l'école, dans la classe (N.1; H.3; D.5; J.6; I.9) de même qu'au recours aux valeurs, à deux en particulier : le respect et l'écoute.

Le respect, valeur de référence, et l'écoute

Bien que neuf personnes sur onze aient évoqué le respect et l'écoute comme valeurs importantes du vivre-ensemble dans la classe ou ailleurs dans l'école, Justine a partagé un point de vue réflexif sur le moment et la manière dont le respect est utilisé.

Je veux dire de parler du respect dans quelque chose de positif. Je pense qu'à l'école, on parle souvent de, on fait un rappel du respect quand il y a eu un problème, quand il y a eu un manque de respect. Pour moi, en amont, ça manque de mettre les valeurs en avant (J.6, L. 92-94).

À différents moments inhérents à la vie à l'école, chaque élève sera confronté à l'autre, différent de lui. Ces différences, relevées par Sophie, Justine et Ingrid, peuvent être

relatives aux idées, aux opinions, aux préférences, aux croyances, aux us et coutumes, etc. Cependant, elles insistent sur le respect de l'autre (I.9), le respect de l'opinion de l'autre et le non-jugement (S.2) et sur l'écoute de l'autre : « On peut ne pas être d'accord, mais on doit s'écouter. On a le droit de pas être d'accord, mais voilà, on doit s'écouter, et on doit respecter s'il y a des règles qui sont mises en place » (J.6, L. 82-84).

S'écouter pour mieux interagir. La communication, à nouveau, est identifiée comme un élément-clé dans l'expression d'une bonne relation entre personnes. Des outils disponibles, le dialogue a été mentionné à quelques reprises lors des entretiens.

Le dialogue, un outil au service de soi et de l'autre

En parlant de son cours de religion catholique, Sophie affirme : « Pour moi, il faut faire ressentir aux élèves qu'ils peuvent s'exprimer librement » (S.2, L. 78-79). Pour rappel, dans son cours, la tolérance et l'ouverture au dialogue sont des incontournables.

En plus de Sophie, trois autres participants ont fait référence au dialogue dans leurs réponses, et non seulement lorsqu'il leur a été demandé d'expliquer ce qu'était le dialogue pour eux. Pour Nancy,

le dialogue, c'est pouvoir s'exprimer, oser s'exprimer. Savoir que on peut tout dire, mais dans le respect de l'autre, donc de ne pas le blesser. Et donc, c'est donner son avis sur certains sujets ou simplement partager quelque chose que l'enfant a besoin de dire à ce moment-là. (N.1, L. 249-252).

Justine explique :

[qu'il] a un vrai dialogue qui s'installe et sur lequel on peut vraiment réfléchir et se dire : "OK, pourquoi est-ce que je fais le choix de ne pas venir en uniforme alors que je sais que je suis dans une école où on le demande ?" Et de réfléchir là-dessus. (J.6, L. 218-221)

Pour sa part, Bernadette affirme que « les élèves savent qu'ils peuvent être en dialogue avec des surveillants, des éducatrices, avec [elle] » (B.11, L. 154-155).

Bien que nous ayons déjà abordé le respect et l'écoute, nombreuses sont les autres valeurs listées par l'équipe éducative de chaque école. De plus, lors des entretiens, nous avons appris que les valeurs étaient inscrites dans le projet d'établissement de l'école X. Dans la prochaine partie, ce sera l'occasion d'explorer le lien qui unit les collègues de l'école X à ce document.

6.2.3. Les valeurs

Sophie m'informe qu'avec ses élèves, elle parle des valeurs morales et des valeurs religieuses : « [J]e suis dans cet accueil aux valeurs, qui sont des valeurs chrétiennes, bien sûr, mais finalement des valeurs communes à tous » (S.2, L. 166-167).

Une liste de valeurs

Au total, 20 valeurs différentes ont été mentionnées lors des entretiens. Les voici présentées dans le tableau ci-dessous en ordre décroissant et, en cas d'égalité, en ordre alphabétique. À droite de la valeur est indiqué le nombre de collègues qui l'ont mentionnée.

TABLEAU 6. – *Fréquence des valeurs listées par les participants*

rang	valeur	rang	valeur
1	écoute (9)	11	politesse (2)
2	respect (9)	12	sens de l'effort (2)
3	tolérance (3)	13	s'ouvrir à l'autre (2)
4	bienveillance (3)	14	amour (1)
5	confiance (3)	15	coopération (1)
6	entraide / fraternité (3)	16	égalité (1)
7	ouverture au monde (3)	17	empathie (1)
8	accueil (2)	18	non-jugement (1)
9	droit de dire (2)	19	punctualité (1)
10	partage (2)	20	vivre-ensemble (1)

Des valeurs au cœur du projet d'établissement

Bien que l'école Y ait un projet d'établissement « écrit », la directrice n'y fait pas référence.

Je ne le lis pas. Il faut savoir qu'il a été écrit par la directrice précédente il y a plus de 10 ans. Elle a fait ça toute seule dans son bureau et je ne l'ai jamais retravaillé avec l'équipe. Parce que pour moi, un projet, ça ne s'écrit pas, ça se vit. (B.11, L. 340-342)

À l'école X (Cf. Annexe C), lorsque nous avons abordé le projet d'établissement, nous avons constaté une confusion avec le fascicule de rentrée lu avec les élèves en début d'année scolaire (H.7; I.9; M.10). De plus, une enseignante, qui travaille à cette école depuis déjà quatre ans, ne se rappelle pas avoir vu ni lu ce document. Tout ce qu'elle en sait, mais son souvenir est relativement vague, c'est le nombre de valeurs qu'il

contient (J.6). Enfin, Hannah et Élise se rappellent de l'avoir reçu le jour de leur embauche. Cela remonte donc à 10 ans pour H.3 et à quatre ans pour É.4.

Ingrid souligne que « le projet de notre école n'est pas assez mis... enfin, [qu']on n'en parle pas tellement, en fait. On ne le connaît pas tellement, en fait. » (I.9, L. 243-244).

Les valeurs au sein des équipes éducatives

Comme pour le projet d'établissement de son école, la directrice B.11 rappelle que « les valeurs, ici dans l'école, les choses ne sont pas explicitées. [...] C'est pas écrit, mais ça se vit tout le temps ! » (B.11, L. 182-183, 211). Sophie confirme : « Je trouve que nous avons une école qui parle beaucoup de citoyenneté et de valeurs » (S.2, L. 68).

Par rapport au projet d'établissement de son école, la directrice D.5 est consciente qu'« on propose un projet déjà réalisé à des enseignants nouveaux et, donc peut-être qu'ils n'y adhèrent pas parce qu'ils ne l'ont pas construit, parce qu'ils ne le connaissent pas, parce qu'ils ne l'ont pas lu, peu importe » (D.5, L. 135-138). De plus, dans l'état actuel du projet, en vigueur pour les années 2015 à 2020, elle est d'avis que les valeurs qui y sont inscrites « sont optionnelles » (L. 128).

Durant les moments de pause, après les cours ou entre deux portes, des discussions entre collègues ont lieu. Henriette nous raconte : « J'ai entendu des dires qui vont contre mes valeurs et les valeurs de l'école. Y'a quelque chose qui est un peu brisé de ce côté-là [...] au niveau de l'école » (H.7, L. 118-121).

La situation qui apparaît très différente entre les deux équipes éducatives nous amène à nous interroger sur la place accordée aux religions plurielles à l'école primaire catholique et au dialogue, comme outil réflexif, personnel et communicationnel inscrit dans un environnement scolaire multiculturel.

3. Les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone

Cette dernière partie de chapitre va nous permettre de présenter les données d'abord en lien avec les religions, entendues comme la coexistence d'une pluralité de religions à l'école primaire. Puis, nous reviendrons sur le dialogue perçu comme une expérience au service de soi et de l'autre. Enfin, nous terminerons par un état des lieux de l'impact déclaré des textes légaux du SeGEC sur le travail des participants.

6.3.1. La pluralité des religions

« Pour moi, il y a autant de religions qu'il y a d'élèves, j'ai envie de dire » (S.2, L. 96).

Pour rappel, les écoles X et Y scolarisent des enfants qui proviennent de milieux et d'horizons divers : linguistiques, culturels, convictionnels et religieux. Au sein des deux équipes éducatives, le pluralisme est aussi présent, plus particulièrement dans la composition de l'équipe de l'école X.

Lorsque nous avons demandé aux collègues, à l'exception des maîtres spéciaux de religion, s'ils parlaient de religion en classe, la réponse majoritaire fut un « non ». Nous retenons trois des sept raisons invoquées, la sélection étant effectuée sur la représentativité des réponses : « [J]'ai ma collègue qui donne religion. J'estime que c'est à elle à gérer ça » (N.1, L. 150-151), « [D]ans la mesure du possible, j'essaie de ne pas en parler parce qu'il faut savoir que, moi, je suis de confession musulmane et je travaille dans une école catholique » (H.3, L. 97-99), « [P]our moi, la religion fait partie du privé et donc, je n'aborde pas ce sujet-là » (O.8, L. 157-158).

La neutralité semble également être la préoccupation de certains participants, comme c'est le cas pour la titulaire de P6, Justine : « [J]'essaie de rester le plus neutre possible. Et, au besoin, je mets ma casquette de scientifique pour, voilà, pour affirmer certaines choses » (J.6, L. 110-111). L'une des trois titulaires de P5, H.7 partage également cet avis : « Je me permets jamais de donner mes opinions » (L. 130). Pour étayer son propos, elle ajoute : « [Mes élèves] savent pas si je suis musulmane ou pas. Je l'évoque jamais en classe » (L. 131).

6.3.2. Le dialogue au service de soi et de l'autre

Lors des discussions à caractère (inter)convictionnel ou (inter)religieux, Sophie rappelle que « la règle, c'est toujours de dire qu'il n'y a personne qui a la bonne réponse mais que toutes les opinions sont bonnes dans leur respect d'autrui » (S.2, L. 111-112). Ce discours trouve écho dans les paroles de Justine : « Il y a toujours une base dans mon discours : 'Chacun peut croire, il peut penser ce qu'il veut' » (J.6, L. 107-108).

Toutefois, malgré ce discours d'ouverture à l'autre et l'appel à la considération de différents points de vue, huit des onze collègues constatent chez leurs élèves une résistance, un conflit de loyauté entre eux ou à l'égard de leur famille, ou un frein à se décentrer de leur vision. L'éducateur nous a partagé qu'il était confronté à des conflits

entre enfants qui étaient en grand désaccord par rapport à des éléments visibles de leur religiosité, dans le cas présent, les pratiques religieuses. Dès lors, O.8 a soulevé la question suivante : « L'école, est-ce bien le lieu d'un débat religieux ? Je ne pense pas, euh... en tout cas, de pratiques religieuses, je ne pense pas. Peut-être de la religion dans sa globalité, oui, mais pas de pratiques » (L. 167-169).

Marion, quant à elle, nous partage que lors des différentes fêtes religieuses pratiquées par ses élèves, elle en parle en classe. Elle nous informe qu'elle constate, depuis déjà quelques années, une évolution dans la prise de parole chez ses élèves entre le début et la fin de l'année : « [I]ls sont là en mode : ‘Mais en fait, chacun fait ce qu'il veut, on doit respecter justement, c'est en pratiquant notre religion comme ça qu'on montre le respect qu'on a même si on n'est pas d'accord avec ça, il faut respecter avant tout on n'est pas là pour juger ‘ (M.10, L. 204-207). Sophie fait un constat similaire, de même que Bernadette : « Ça se sent quand le cours de religion n'est pas donné pendant plusieurs semaines [...] parce que, en fait, il y a d'autres discours qui prennent la place [...] » (B.11, L. 242-244).

6.3.3. Le réseau libre catholique, son projet éducatif et l'encadrement légal

De l'avis de plusieurs collègues, le cours de religion est la référence pour y exercer la citoyenneté et y développer le dialogue. B.11 précise que « ... les valeurs catholiques sont des valeurs universelles et donc, pour [elle], tout le monde peut les partager » (B.11, L. 228-230). Ce à quoi S.2 renchérit : « [Ç]a me plaît, justement, d'être dans une école qui prône l'ouverture, qui prône l'accueil, qui prône cet esprit chrétien, mais qui en fait [sont] des valeurs morales de manière générale. » (S.2, L. 167-169).

Précédemment, nous avons également abordé la notion du projet d'établissement. Force est de constater, au regard des réponses obtenues, que ni le projet d'établissement et ni le projet éducatif du SeGEC, dont la dernière version a été publiée en 2021, ne semblent avoir de véritable impact sur le travail au quotidien des collègues interviewés. B.11 est l'exception à la règle. Pour elle, la nouvelle version de Mission de l'école chrétienne (2021) lui a permis « [de se sentir] confortée dans ce qui est fait au sein de l'école [car] ça fait du bien aussi de se dire que on n'est pas à côté de la plaque, [qu']il y a des choses sur lesquelles on peut s'appuyer » (B.11, L. 321-322, 326-327).

Enfin, par rapport au dialogue inscrit dans une dimension réflexive, (inter)convictionnelle ou (inter)religieuse, le maître spécial de religion de l'école Y précise qu'avec « [l]e dialogue religieux, on marche souvent sur des œufs, principalement dans des familles avec des enfants issus de familles où la religion est placée au-dessus de tout » (S.2, L. 222-223). Dès lors, cela semble indiquer que les défis sont réels et complexes afin de parvenir à exercer le dialogue (inter)religieux à l'école.

Nous venons de clôturer notre sixième chapitre. Il convient, à cette étape-ci de notre travail, de rappeler notre question de recherche : « Éducation, citoyenneté et religions : quelles sont les perceptions des acteurs du terrain ? État des lieux, échos de pratiques et propositions pour l'avenir ». La discussion qui suivra permettra d'interpréter les données en lien avec notre question de recherche tout en faisant également des liens avec la littérature. Nous tenterons de mettre en évidence les apports et la production de nouvelles connaissances. Nous présenterons les limites que nous avons identifiées dans le cadre de notre recherche. Enfin, nous terminerons en mentionnant, d'une part, les pistes potentielles à explorer dans de futures recherches et, d'autre part, les apports pour le monde du terrain.

Discussion et conclusions

1. L'interprétation et la mise en lien des résultats avec la question de recherche ainsi qu'avec la littérature existante

État des lieux

De façon générale, lorsqu'on interprète les données relatives à la relation enseignant-élève (Fortin, 2001), les collègues interviewés parlent de façon positive du rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Ils qualifient cette relation de respectueuse, laquelle se nourrit d'autres valeurs telles que la tolérance et la confiance. De plus, certains enseignants affirment la nécessité de donner du sens aux apprentissages. Par conséquent, cette relation de respect mutuel et cette préoccupation pour les apprentissages variés trouvent écho dans les travaux de Gauthier & Dembélé (2004) : « [L]'enseignant, par le biais de la gestion de classe et de l'enseignement, affecte directement l'apprentissage des élèves » (p. 3).

Aussi, tous les acteurs, sans citer explicitement les travaux de Houssaye (1992a; 1993), semblent sincèrement concernés par le concept du triangle pédagogique développé par cet auteur. L'articulation équilibrée entre enseigner, apprendre et former nous donne des raisons de croire que, en classe, la situation est favorable pour tous les apprenants. Dans ce contexte, nous pouvons également émettre que le principe d'éducabilité est en adéquation avec le concept tel que conçu par Meirieu (2015).

En accord avec les auteurs Derroitte (2013) et Jackson (2015), quelques participants ont relevé le rôle important qu'un cadre sécurisant peut offrir en classe lors des apprentissages et lors des échanges.

À l'école, les échanges et les rencontres sont inévitables. Dès lors, nous avons relevé dans le discours des équipes éducatives la notion de vivre-ensemble et les défis quotidiens auxquels leurs écoles respectives sont confrontées. Un peu plus de la moitié des candidats ont identifié les moments de surveillance à la cour de récréation comme une source réelle de violence. Le personnel éducatif en charge des surveillances journalières est donc amené à gérer des conflits. Les extraits nous informent que le respect est souvent invoqué durant l'intervention. Nous retenons que, de toutes les valeurs mentionnées durant les entretiens, le respect et l'écoute sont revenues le plus

souvent. C'est donc dire que ces valeurs ont une place de choix pour ces acteurs éducatifs lorsqu'ils sont en charge d'enfants.

La nuance, « lorsqu'ils sont en charge d'enfants », est importante. Nous précisons que l'interprétation qui suivra se fonde sur les paroles des huit candidats qui travaillent à l'école X. Nous n'avons pas la prétention de généraliser cette observation à tous les membres qui travaillent à cette école. Toutefois, l'obtention de ce résultat offre l'occasion d'ouvrir le dialogue.

Nous avons été surpris de constater que notre regard de chercheur est momentanément passé des élèves à celui des huit participants de l'école X. Durant l'analyse des données, nous avons mis le doigt sur ce que nous qualifions d'un possible mal-être de l'équipe éducative. Le terme peut sembler fort, mais les extraits nous portent à croire qu'il est approprié. Ce mal-être prend diverses formes : la faible motivation à s'investir dans un travail collaboratif avec des membres de l'équipe, la confiance relative et discutable entre adultes, des discussions choquantes ou malaisantes au sein de l'équipe, le manque de travail en amont fait sur des valeurs fondatrices de l'école, le manque d'informations relatives au projet d'établissement de l'école et à ses orientations pour les années futures. Nous émettons l'hypothèse que l'état de cette relation professionnelle impacte directement les initiatives des collègues interviewés, car ces derniers organisent des activités et des projets principalement orientés vers leur classe et leurs élèves. On peut relever une exception à cette observation : les actions de l'Avent et la célébration de Noël. Les collègues s'entendent pour dire que c'est un projet commun à toute l'école, mais que ce n'est pas considéré comme un travail collaboratif, car il ne fédère pas tous les enseignants dans le processus décisionnel. Au plus, il s'agit d'un projet qui requiert une aide ponctuelle.

Dans l'un de ses travaux, Derroitte (2013) écrit que, au-delà d'être un citoyen qui vit en groupe avec d'autres individus, le but au développement de la citoyenneté est de « former des membres actifs [...] responsables d'un bon 'vivre-ensemble' » (p. 540). Nous pouvons dès lors s'inspirer de ces paroles pour susciter une ouverture à la réflexion.

Échos de pratiques

En matière de citoyenneté, nous remarquons une disparité entre ceux qui semblent éprouver une conviction sincère pour l'éducation à la citoyenneté, et donc qui réalisent des activités variées, multidisciplinaires et régulièrement mises à l'horaire (Gauthier & Dembélé, 2004), et ceux qui font, de manière ponctuelle et aléatoire, des enseignements.

Toutefois, de façon favorablement surprenante, en mettant en commun les activités réalisées en primaire, nous constatons que les occasions de faire de la citoyenneté en classe et dans l'école pourraient intégrer la culture scolaire. Par exemple, l'activité « questions-bandelettes » proposée par une collègue de l'école Y encourage la prise de parole (donner son avis sur une question), favorise l'écoute (de la part des autres élèves) et offre un moment d'échange et de partage sur ce sujet. Il peut s'agir de l'actualité, de l'identité, des droits et des devoirs...

De plus, de façon consensuelle, les candidats affirment que la collaboration avec le maître spécial de religion est presque inexistante. Certains parleront de collaboration, d'autres d'entraide lors des moments de fêtes chrétiennes (ex. : l'action de l'Avent, la célébration de Noël, la fête du Merci), ou encore de partage d'idées afin de s'inspirer mutuellement. On y revient, le travail collaboratif (Buchs, Gilles & Butera, 2011) semble se distinguer comme condition favorable à l'émergence de projets communs rassembleurs.

Propositions pour l'avenir

D'après les onze participants à notre enquête de terrain, nous constatons que le dialogue, comme outil de la langue française, le dialogue interconvictionnel et le dialogue interreligieux, bien que différents, sont peu présents à l'école primaire. Certes, des collègues en parlent et le mobilisent comme nous le concevons dans ce travail : dans sa forme réflexive et qui comporte un enjeu (Boeve, 2019; Gira, 2012, as cited in Sauquet & Vielajus, 2014). Et pourtant, en primaire, les situations sont multiples pour prendre la parole, libérer la parole, pour aller à la rencontre de l'altérité.

Dans la plus récente version du projet éducatif du SeGEC, celle parue en 2021, un message fort est adressé aux écoles libres catholiques. L'appel au dialogue, un dialogue perçu comme étant l'ADN du projet éducatif. Après analyse, nous n'avons

pas trouvé sur le terrain matière à affirmer que tous les élèves de P5 et de P6 vont à la rencontre de l'autre à travers le dialogue. Pourtant, selon Jackson (2015), la diversité et la pluralité sont le terreau fertile pour l'expression du dialogue. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur les intentions théoriques et celles vécues sur le terrain. Cela revient à s'interroger sur la place accordée à l'apprentissage du dialogue interconvictionnel et interreligieux en contexte scolaire (Derroitte, 2013). Les écoles et leurs équipes éducatives disposent-elles des outils nécessaires pour mettre en place le dialogue interconvictionnel, notamment au cours de religion ?

Les élèves du cycle 4 de l'école Y vivent au sein du cours de religion des espaces de parole où les idées, les convictions et même les religions coexistent. Concernant les classes de P5 et de P6 de l'autre école, notre conclusion est différente. Nous émettons l'hypothèse que l'ancienneté pourrait jouer un rôle, ici, dans la mise en œuvre et l'exercice du dialogue dans un contexte interculturel.

Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils étaient prêts à s'engager dans une collaboration avec le maître spécial dans le but de travailler en langue française le format du dialogue, considéré alors comme outil de communication, et de travailler dans le cours de religion catholique plutôt le volet convictionnel, presque tous étaient d'accord et peu étaient les personnes qui ont posé le « temps » comme contrainte.

Lorsque le maître spécial de religion, qui a pourtant plusieurs années d'expérience et qui se documente régulièrement sur la religion, s'est exprimée sur le dialogue interreligieux en termes de : « on marche sur des œufs », nous avons reconsidéré le type de dialogue qui pourrait trouver sa place et être accessible à l'école primaire.

Aller plus loin que la seule considération des valeurs universelles, le dialogue interconvictionnel, pourrait permettre l'avancée personnelle et sociale d'un groupe, voire d'une école. C'est concevoir le dialogue comme un outil au service de soi et de l'autre. Nous souhaitons préciser que le dialogue ne se limite pas qu'aux élèves. Notre recherche a permis de soulever la question de la pertinence d'utiliser le dialogue en contexte d'équipe de travail. Certes, les enjeux devraient être définis en fonction du sujet donné, mais « la rencontre avec l'autre est avant tout une rencontre avec soi » (Patigny, 2018, p. 336), et cela pourrait être un pas vers une meilleure connaissance de l'autre.

2. Les limites de notre dispositif de recherche

Après analyse de notre étude, nous identifions quatre principales limites. La première est en lien avec notre posture de chercheur. La deuxième concerne la composition de notre échantillon. La troisième limite est liée à la formulation des questions. La dernière critique porte sur la méthode d'analyse que nous avons choisie dans notre travail.

Nous devons mentionner que, comme nous entretenons des liens professionnels avec les écoles X et Y, il nous est d'arrivé d'avoir peur de formuler des interprétations de crainte de retombées qui pourraient s'en suivre. Toutefois, comme ce travail de recherche est réalisé dans un cadre scientifique, nos conclusions sont le fruit d'un travail d'analyse rigoureux et de références à différents auteurs liés à notre domaine d'études.

En fonction des deux écoles primaires sélectionnées dans le cadre de notre enquête, nous aurions pu rencontrer quatorze candidats dont la fonction et l'année scolaire correspondaient à nos critères de sélection. Nous savions aussi que l'école X comptait trois fois plus de membres dans son équipe éducative que celle de l'école Y. Notre choix s'est arrêté sur 11 collègues, huit dans l'école X et trois dans l'école Y. En observant le tableau ci-dessous, il apparaît clairement que la sélection aurait pu être effectuée légèrement différemment afin que le rapport proportionnel entre les équipes éducatives soit conservé ($2/3 - 1/3$).

TABLEAU 7. – Répartition des participants selon leur milieu de travail

	école X	école Y	total
Le terrain			
max total participants	9	5	14
participants sélectionnés	8	3	11
% représenté par école	89 %	60 %	
ratio en fraction	$2/3$	$1/3$	
Notre étude			
participants sélectionnés	8	3	11
% représenté par école	73 %	27 %	100 %
Notre proposition			
participants sélectionnés	8	4	12
% représenté par école	67 %	33 %	100 %
ratio en fraction	$2/3$	$1/3$	

Par rapport à notre questionnaire de recherche, nous relevons que certaines questions étaient parfois jumelées en une seule. En voici un exemple : « 7. Vous parlez de ‘vivre-ensemble’ et de ‘valeurs’. Qu’est-ce que cela signifie pour vous ? Quelles sont les valeurs en vigueur [...] ? ». Lors de la récolte et du traitement des données, nous avons pu constater que ces questions n’avaient récolté que peu de réponses pour l’élément « vivre-ensemble ». À la lumière de la retranscription des *verbatim*s, nous remarquons que la question : « Qu’est-ce que cela signifie pour vous ? » a plutôt été mise en relation avec le mot « valeurs », ce qui semble avoir occulté l’intérêt que nous portions au terme « vivre-ensemble ». Une proposition de reformulation pourrait être la suivante : « 7.1. Vous parlez de ‘vivre-ensemble’. Qu’est-ce que le vivre-ensemble signifie pour vous ? 7.2 Vous parlez de ‘valeurs’. Quelles sont les valeurs en vigueur [...] ? »

Une autre proposition critique que nous soulevons par rapport à notre questionnaire aurait été d’opter pour une question ouverte, tout en étant plus orientée, pour la question 3. Sa formulation initiale est : « 3. Racontez-moi l’histoire de (titre de la fonction) que vous êtes maintenant. » Comme amélioration, nous proposons ceci : « 3’. En 2022, un (titre de la fonction), c’est... ». Même si les finalités ne sont pas tout à fait les mêmes, nous identifions une réponse potentiellement plus riche au service de notre question de recherche.

Enfin, dans l’intention d’obtenir une analyse complémentaire à notre questionnaire, nous proposons, pour une future recherche, d’inclure une partie quantitative qui pourrait prendre la forme suivante : « Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les énoncés suivants ? Cochez une case entre 1, totalement d’accord, à 5, fortement en désaccord ». Nous pensons que les énoncés pourraient être en lien avec nos concepts théoriques moins connus des collègues du terrain. Nous citons, à titre d’exemple, les concepts de pluralisation, de détraditionnalisation et le dialogue interconvictionnel.

3. Les apports pour la recherche et la production de connaissances nouvelles

Notre travail apporte sa modeste contribution au monde de la recherche en éducation en ce sens qu’il explore deux écoles primaires bruxelloises selon le regard de différents intervenants : des titulaires de P5 et de P6, des maîtres spéciaux de religion catholique, des directrices et des éducateurs. De plus, l’alliance éducation, citoyenneté et religions prend tout son sens en contexte de mixité sociale et culturelle comme c’est le cas pour

les écoles concernées par notre recherche. Contre toute attente, alors que notre regard était tourné vers le dialogue, nous avons découvert et pris conscience d'au moins une condition préalable à l'exercice du dialogue comme objet d'enseignement. Il s'agit la cohésion d'équipe, ou de la qualité de la relation professionnelle. Une prochaine étude pourrait nous permettre d'explorer cette piste.

4. Les apports pour le terrain

Pour les fins de ce travail, nous avons consulté une large documentation sur le dialogue interreligieux, car initialement, c'était ce dialogue qui devait occuper notre horizon réflexif et, dans une autre mesure, le dialogue au sens large, c'est-à-dire celui sans la référence théologique. Cependant, après discussion, nous avons réfléchi à l'implication et aux retombées potentielles du dialogue interconvictionnel et nous sommes arrivés à la conclusion que ce dialogue pouvait peut-être présenter une piste intéressante à travailler à l'école primaire. Nous sommes conscients qu'un travail de réflexion sur la création du dispositif d'enseignement est nécessaire. Cela pourra faire l'objet d'une seconde étude. Toutefois, voici déjà quelques éléments réflexifs issus de notre travail de recherche et de notre expérience professionnelle.

Les résultats ont suggéré que la qualité de la relation professionnelle d'une équipe semble avoir un impact sur le travail collaboratif de ses membres. Dès lors, en fonction des réalités de travail des équipes éducatives, nous proposons d'abord de sonder le contexte de travail collaboratif entre les différents acteurs et, ensuite, d'ouvrir la possibilité de se réunir autour du dialogue comme outil de communication; cela semble un bon point de départ. Puis, nous entrevoyons la complexification progressive du dispositif d'enseignement du dialogue en classe. En parallèle, forts des résultats issus de notre recherche, nous suggérons d'instaurer la pratique d'activités complémentaires et riches, qui sont au service de la citoyenneté et du dialogue. Nous parlons ici d'activités courtes et dynamiques, à savoir les « questions-bandelettes » dont les thèmes peuvent varier (ex. : l'actualité, l'identité, etc.) et l'humeur du jour, qui correspond à un espace collectif de parole. Nous pouvons aussi planifier à l'horaire des activités plus conséquentes en temps et en investissement : le conseil de classe, aussi appelé le conseil de coopération ou le cercle de parole, et le conseil d'école, aussi appelé le conseil des enfants. Toutefois, ce dernier requiert l'implication active d'un plus grand nombre de collègues et d'élèves. Par conséquent, en fonction de la mise en

marche de l'équipe éducative, il est préférable de prendre des décisions éclairées pour l'intérêt et la progression du plus grand nombre de personnes.

Nous terminons la rédaction de ce mémoire par une citation trouvée lors des différentes lectures et qui nous a inspirés et guidés tout au long du mémoire. Elle le sera peut-être pour d'autres collègues aussi !

S'accepter, c'est faire un travail réflexif sur soi afin d'affronter la qualité du regard projeté de l'autre. Car le regard porté sur l'autre n'est autre que le regard porté sur soi intimement. On ne regarde l'autre qu'à travers le prisme de son miroir à soi. (Derivois, 2017, p. 19)

Table des tableaux

TABLEAU 1. – Répartition initiale des questions selon les sous-titres théoriques

TABLEAU 2. – Mise en lien des trois concepts de notre recherche avec notre questionnaire

TABLEAU 3. – Mise en lien du premier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs

TABLEAU 4. – Mise en lien du deuxième concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs

TABLEAU 5. – Mise en lien du dernier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs

TABLEAU 6. – Fréquence des valeurs listées par les participants

TABLEAU 7. – Répartition des participants selon leur milieu de travail

TABLEAU 1. – Répartition initiale des questions selon les sous-titres théoriques

Q.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
éducation	x	x	x	x												
citoyenneté					x	x										
vivre-ensemble					x	x										
valeurs			x		x	x										
religions							x	x	x							
détraditionnalisation							x	x	x							
pluralisation							x	x	x							
individualisation							x	x	x							
SéGEC et Méc										x	x	x				
textes de loi belges										x	x	x				
dialogue					x		x	x					x	x	x	x

TABLEAU 2. – Mise en lien des trois concepts de notre recherche avec notre questionnaire

Q.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Concept 1	L'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique															
la relation pédagogique		x	x	x		x										
le principe d'éducabilité			x	x	x		x									
la relation professionnelle		x	x	x											x	x
Concept 2	L'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle															
la citoyenneté			x	x	x									x		
le vivre-ensemble	x		x	x	x	x		x						x		
les valeurs	x		x		x	x				x	x			x		
Concept 3	Les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone															
les religions	x	x		x	x	x	x	x	x					x		
le dialogue			x				x						x	x	x	x
le réseau libre + Méc	x					x	x			x	x	x				

TABLEAU 3. – *Mise en lien du premier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs*

Concept 1 : L'enseignement et l'éducation à l'école primaire catholique Fortin (2001); Gauthier & Dembélé (2014); Jackson (2015); Meirieu (2015); Derroitte (2013)			
Dimensions	la relation enseignant-élève	le principe d'éducabilité	la relation professionnelle
Indicateurs	• donner du sens à son enseignement • impact ++ en milieu défavorisé • lieu pour favoriser les échanges et la rencontre avec l'autre dans le but de créer un respect mutuel (valeurs) • enseigner des valeurs • importance de la communication entre individus • la classe, un environnement de travail (cadre sécurisant)	• l'école, lieu de transformation individuelle (apprendre et progresser) • l'école, lieu pour travailler et développer le vivre-ensemble • l'école, lieu d'une extrême richesse (moments vécus en classe) • importance de la communication entre individus • fréquence et régularité des activités d'enseignement • le cours de religion, tremplin pour faire des apprentissages • compétences développées à l'école • travail didactique en classe • avoir du plaisir / prendre du plaisir à • organisation matérielle et logistiques (outils)	• le travail collaboratif • faire confiance <i>a priori</i> aux collègues • la solidarité d'une équipe : tous sont importants • offrir du temps de travail de qualité aux collègues • avoir le temps / prendre le temps • importance de la communication entre individus

TABLEAU 4. – *Mise en lien du deuxième concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs*

Concept 2 : L'altérité religieuse et convictionnelle, défis d'une société plurielle Audigier (2007); Boeve (2007; 2014); Derroitte (2013); Eberhard (2009); Imbert (1998); SeGEC (2022)			
Dimensions	la citoyenneté	le vivre-ensemble	les valeurs
Indicateurs	- les conditions de mise en place de l'EPC à l'école primaire (cohérence, durée, fréquence) - l'impact de la mixité du groupe (la collectivité) - l'implication des élèves - le développement du dialogue et de la coopération (le dialogue, parler des valeurs, parler de divers sujets en groupe) - l'affaire de tous - l'école, lieu pour travailler et développer le vivre-ensemble (activités d'apprentissage en lien avec la citoyenneté) - l'école, lieu d'une extrême richesse (moments vécus en classe) - la mise en place dans les écoles organisées par le SeGEC le programme d'EPC⁴⁷	- la mise en commun des éléments positifs et édifiants de nos différentes appartenances - la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre - être responsable ensemble (la collectivité, la vie en groupe) - apprivoiser l'altérité - l'affaire de tous - l'importance de la communication verbale et non-verbale entre les individus - ouverture au dialogue	- l'apport historique des religions (valeurs morales et religieuses) - les valeurs dans les textes de référence (MÉC, projet d'établissement...) - liste de valeurs vécues en classe, dans la cour, dans l'école - la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre - ouverture au dialogue

⁴⁷ EPC : Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté.

TABLEAU 5. – Mise en lien du dernier concept de notre recherche avec ses dimensions théoriques et ses indicateurs

Concept 3 : Les religions et le dialogue à l'école primaire en Belgique francophone Boeve (2001; 2019); Derroitte (2013); Eberhard (2009); Gira (2012); Sauquet & Vielajus (2014); SeGEC (2022)			
Dimensions	les religions	le dialogue	le réseau libre catholique et son projet éducatif
Indicateurs	• la coexistence de plusieurs religions • l'apport historique des religions (valeurs morales et religieuses) • l'altérité, la différence, l'identité plurielle • la liberté convictionnelle, philosophique et religieuse • les symboles religieux • le rapport aux religions • la rencontre de l'autre et la rencontre avec l'autre	• un outil de communication et de réflexion • outil pour aller à la rencontre de soi et de l'autre • ses formes et ses conditions de mise en place • l'importance du langage, le dialogue comme moyen de communication • le cours de religion comme lieu pour exercer le dialogue	• l'école, lieu par excellence pour favoriser les échanges • la fréquence et la régularité des activités d'enseignement • le cours de religion comme lieu pour exercer le dialogue • la religion comme une ressource possible • le projet d'établissement des écoles subventionnées par le SeGEC • le Décret Missions de 1997

TABLEAU 6. – *Fréquence des valeurs listées par les participants*

rang	valeur	rang	valeur
1	écoute (9)	11	politesse (2)
2	respect (9)	12	sens de l'effort (2)
3	tolérance (3)	13	s'ouvrir à l'autre (2)
4	bienveillance (3)	14	amour (1)
5	confiance (3)	15	coopération (1)
6	entraide / fraternité (3)	16	égalité (1)
7	ouverture au monde (3)	17	empathie (1)
8	accueil (2)	18	non-jugement (1)
9	droit de dire (2)	19	ponctualité (1)
10	partage (2)	20	vivre-ensemble (1)

TABLEAU 7. – *Répartition des participants selon leur milieu de travail*

	école X	école Y	total
Le terrain			
max total participants	9	5	14
participants sélectionnés	8	3	11
% représenté par école	89 %	60 %	
ratio en fraction	2/3	1/3	
Notre étude			
participants sélectionnés	8	3	11
% représenté par école	73 %	27 %	100 %
Notre proposition			
participants sélectionnés	8	4	12
% représenté par école	67 %	33 %	100 %
ratio en fraction	2/3	1/3	

Table des figures

Figure 1.1. Le triangle pédagogique

Figure 1.2. L'analogie de l'iceberg

Figure 1.1. Le triangle pédagogique

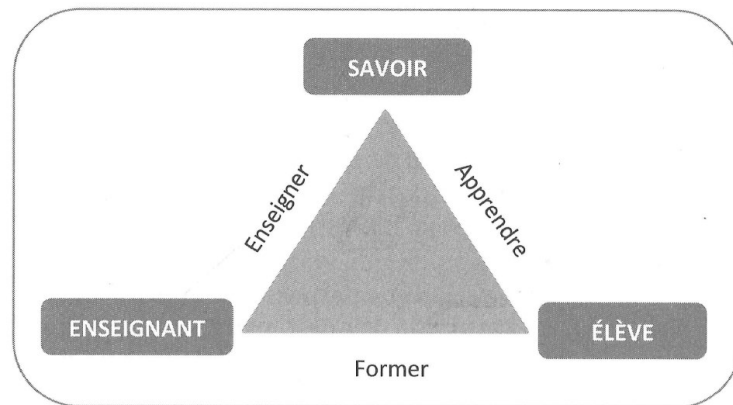


Figure 1.1. Le triangle pédagogique (Houssaye, 1993, p. 15)

Figure 1.2. L'analogie de l'iceberg

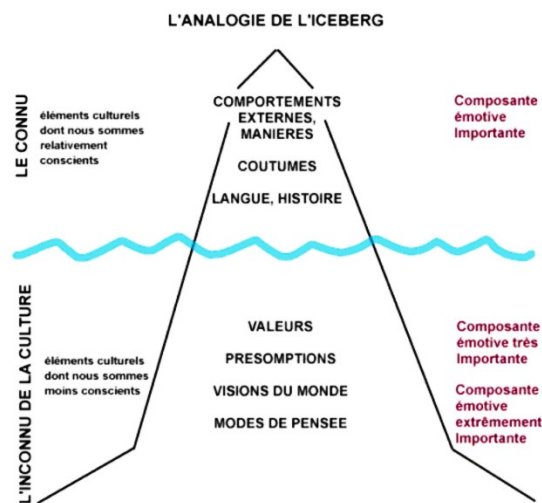


Figure 1.2. L'analogie de l'iceberg

Note : image issue de L'interculturalité et la communication interculturelle, 2021,

<https://www.uni-r.org/linterculturalite-et-la-communication-interculturelle>

Annexes

Annexe A : Les quatre versions du questionnaire de recherche

Annexe B : La grille de codage

Annexe C : Le projet d'établissement de l'école X

Annexe D : Tableau récapitulatif des extraits de matériau utilisés dans l'analyse

Annexe A : Les quatre versions du questionnaire de recherche

Questionnaire titulaire

- T.1.** Depuis combien de temps travaillez-vous à l'école X – Y* ?
Et dans le P.O. ?
- T.2.** Pourquoi avez-vous choisi de travailler dans une école libre catholique ?
- T.3.** Racontez-moi l'histoire de l'enseignant.e que vous êtes maintenant.
- T.4.** Décrivez-moi votre philosophie de travail. Quels sont vos incontournables ?
- T.5.** Selon le milieu socioéconomique de votre école, quels sont les défis auxquels vous êtes confrontés...
a. quotidiennement ?
b. mensuellement ?
c. annuellement ?
- T.6.** Qu'est-ce que la citoyenneté pour vous et quelles actions rendent compte pratiquement de citoyenneté...
a. dans votre classe ?
b. dans l'école ?
- T.7.** Vous parlez de « vivre-ensemble » et de « valeurs ». Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Quelles sont les valeurs en vigueur...
a. dans votre classe ?
b. dans votre école ?
- T.8.** Dans quelle mesure parlez-vous de conviction.s / religion.s au singulier ou au pluriel en classe ?
a. À quels moments ?
b. À quelle fréquence ?
- T.9.** Quels freins et/ou leviers rencontrez-vous lorsqu'il est question de parler de conviction.s / religion.s en classe ?
- T.10.** Comment concevez-vous votre posture d'enseignant par rapport au caractère confessionnel (de religion catholique) de votre environnement de travail ?
- T.11.** Connaissez-vous le projet éducatif du SeGEC qui s'intitule « *Mission de l'école chrétienne* » ?
a. Si oui, depuis quand ?
b. Avez-vous lu la dernière version publiée en 2021, et dans quel but ?
- T.12.** Connaissez-vous le projet d'établissement de votre école ?

- a. Si oui, quand l'avez-vous lu pour la dernière fois ?
- T.13.** En quoi le projet éducatif du SeGEC et le projet d'établissement de votre école impactent-ils votre travail ?
- T.14.** Quelles sont les activités d'oral que vous réalisez en classe avec vos élèves ?
 - a. Dans quel.s cours s'inscrivent-elles ?
 - b. À quelle fréquence ?
- T.15.** Pour vous, à quoi correspond le dialogue ?
- T.16.** Avez-vous déjà réalisé un travail collaboratif / une collaboration / un projet commun avec le maître spécial de religion ?
 - a. Si oui, quand ?
 - b. Pour quelle.s raison.s ?
- T.17.** Seriez-vous prêts à travailler l'oral autrement, c'est-à-dire de travailler la compétence de dialogue avec les élèves afin de leur permettre de réinvestir cet apprentissage dans le cours de religion ?
 - a. Si oui, à quelle.s condition.s ?
 - b. Si non, pour quelle.s raison.s ?
- T.18.** En ce qui concerne l'éducation, la citoyenneté, les convictions / religions, le projet éducatif de *Mission de l'école chrétienne*, le projet d'établissement de votre école, des activités de savoir parler ou le dialogue...
 - a. Ressentez-vous le besoin de vous former sur un sujet en particulier ?
 - i. Pour quelle.s raisons ?
 - b. Aimerez-vous recevoir des informations supplémentaires ?
 - i. Si oui, sur quel.s sujet.s ?

Questionnaire direction

- D.1.** Depuis combien de temps travaillez-vous à l'école X – Y* ?
Et dans le P.O. ?
- D.2.** Pourquoi avez-vous choisi de travailler dans une école libre catholique ?
- D.3.** Racontez-moi l'histoire de la directrice que vous êtes maintenant.
- D.4.** Décrivez-moi votre philosophie de votre travail. Quels sont vos incontournables ?
- D.5.** Selon le milieu socioéconomique de votre école, quels sont les défis auxquels vous êtes confrontés...
a. quotidiennement ?
b. mensuellement ?
c. annuellement ?
- D.6.** Qu'est-ce que la citoyenneté pour vous et quelles actions rendent compte pratiquement de citoyenneté...
a. parmi votre équipe éducative ?
b. dans votre école (auprès des enfants) ?
- D.7.** Vous parlez de « vivre-ensemble » et de « valeurs ». Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Quelles sont les valeurs en vigueur dans votre école ?
- D.8.** Dans quelle mesure parlez-vous de conviction.s / religion.s au singulier ou au pluriel à l'école ?
a. À quels moments ?
b. À quelle fréquence ?
- D.9.** Quels freins et/ou leviers rencontrez-vous lorsqu'il est question de parler de conviction.s / religion.s à l'école ?
- D.10.** Comment concevez-vous votre posture de directrice par rapport au caractère confessionnel (de religion catholique) de votre environnement de travail ?
- D.11.** Connaissez-vous le projet éducatif du SeGEC qui s'intitule « *Mission de l'école chrétienne* » ?
a. Si oui, depuis quand ?
b. Avez-vous lu la dernière version publiée en 2021, et dans quel but ?
- D.12.** Quand avez-vous lu pour la dernière fois le projet d'établissement de votre école ?
a. Pour quelle.s raison.s ?

D.13. En quoi le projet éducatif du SeGEC et le projet d'établissement de votre école impactent-ils votre travail ?

D.13.1 Que ce soit le projet éducatif Mission de l'école chrétienne ou le projet d'établissement, est-ce qu'à un moment où à un autre, ces documents sont diffusés, sont présentés, sont donnés à l'équipe éducative et aux parents ?

D.14. Quelles sont les activités d'oral que votre équipe éducative réalise avec les élèves ?

- a. Dans quel.s cours s'inscrivent-elles ?
- b. À quelle fréquence ?

D.15. Pour vous, à quoi correspond le dialogue ?

D.16. À votre connaissance, y-a-t-il déjà eu dans votre établissement des projets de travail collaboratif / de collaboration / des projets communs entre un titulaire et un maître spécial de religion ?

- a. Si oui, pourriez-vous m'en parler brièvement ?
- b. Pour quelle.s raison.s ?

D.17. Pensez-vous que votre équipe éducative serait prête à travailler l'oral autrement, c'est-à-dire de travailler la compétence de dialogue avec les élèves afin de leur permettre de réinvestir cet apprentissage dans le cours de religion ?

- a. Si oui, à quelle.s condition.s ?
- b. Si non, pour quelle.s raison.s ?

D.18. En ce qui concerne l'éducation, la citoyenneté, les convictions / religions, le projet éducatif de *Mission de l'école chrétienne*, le projet d'établissement de votre école, des activités de savoir parler ou le dialogue...

- a. Ressentez-vous le besoin de vous former sur un sujet en particulier ?
 - i. Pour quelle.s raisons ?
- b. Aimerez-vous que votre équipe éducative reçoive des informations supplémentaires ?
 - i. Si oui, sur quel.s sujet.s ?

Questionnaire maître spécial de religion

- M.1.** Depuis combien de temps travaillez-vous à l'école X – Y* ?
Et dans le P.O. ?
- M.2.** Pourquoi avez-vous choisi de travailler dans une école libre catholique ?
- M.3.** Racontez-moi l'histoire du maître spécial de religion que vous êtes maintenant.
- M.4.** Décrivez-moi votre philosophie de travail. Quels sont vos incontournables ?
- M.5.** Selon le milieu socioéconomique de votre école, quels sont les défis auxquels vous êtes confrontés...
a. quotidiennement ?
b. mensuellement ?
c. annuellement ?
- M.6.** Qu'est-ce que la citoyenneté pour vous et quelles actions rendent compte pratiquement de citoyenneté...
a. dans votre cours ?
b. dans l'école ?
- M.7.** Vous parlez de « vivre-ensemble » et de « valeurs ». Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Quelles sont les valeurs en vigueur...
a. dans votre cours ?
b. dans votre école ?
- M.8.** Dans quelle mesure parlez-vous de conviction.s / religion.s au singulier ou au pluriel dans votre cours ?
a. À quels moments ?
b. À quelle fréquence ?
- M.9.** Quels freins et/ou leviers rencontrez-vous lorsqu'il est question de parler de conviction.s / religion.s en classe ?
- M.10.** Comment concevez-vous votre posture de maître spécial de religion catholique par rapport au caractère confessionnel de votre environnement de travail ?
- M.11.** Connaissez-vous le projet éducatif du SeGEC qui s'intitule « *Mission de l'école chrétienne* » ?
a. Si oui, depuis quand ?
b. Avez-vous lu la dernière version publiée en 2021, et dans quel but ?
- M.12.** Connaissez-vous le projet d'établissement de votre école ?
a. Si oui, quand l'avez-vous lu pour la dernière fois ?

- M.13.** En quoi le projet éducatif du SeGEC et le projet d'établissement de votre école impactent-ils votre travail ?
- M.14.** 1. Quelles sont les compétences langagières requises et celles à développer afin que les élèves puissent s'exprimer dans le cadre de votre cours ?
- M.14.** 2. Quelles sont les activités d'oral que vous réalisez avec les élèves lors de votre cours ?
- a. À quelle fréquence ?
- M.15.** Pour vous, à quoi correspond le dialogue (... religieux, ... interreligieux) ?
- M.16.** Avez-vous déjà réalisé un travail collaboratif / une collaboration / un projet commun avec d'autres collègues de l'école ?
- a. Si oui, quand ?
 - b. Pour quelle.s raison.s ?
- M.17.** Seriez-vous prêts à travailler l'oral autrement, en collaboration avec le.s titulaire.s de classe ?
- a. Si oui, à quelle.s condition.s ?
 - b. Si non, pour quelle.s raison.s ?
- M.18.** En ce qui concerne l'éducation, la citoyenneté, les convictions / religions, le projet éducatif de *Mission de l'école chrétienne*, le projet d'établissement de votre école, des activités de savoir parler ou le dialogue...
- a. Ressentez-vous le besoin de vous former sur un sujet en particulier ?
 - i. Pour quelle.s raisons ?
 - b. Aimerez-vous recevoir des informations supplémentaires ?
 - i. Si oui, sur quel.s sujet.s ?

Questionnaire éducateur

- É.1.** Depuis combien de temps travaillez-vous à l'école X – Y* ?
Et dans le P.O. ?
- É.2.** Pourquoi avez-vous choisi de travailler dans une école libre catholique ?
- É.3.** Racontez-moi l'histoire de l'éducateur.trice que vous êtes maintenant.
- É.4.** Décrivez-moi votre philosophie de travail. Quels sont vos incontournables ?
- É.5.** Selon le milieu socioéconomique de votre école, quels sont les défis auxquels vous êtes confrontés...
a. quotidiennement ?
b. mensuellement ?
c. annuellement ?
- É.6.** Qu'est-ce que la citoyenneté pour vous et quelles actions rendent compte pratiquement de citoyenneté...
a. dans les classes dans lesquelles vous intervenez ?
b. dans l'école ?
- É.7.** Vous parlez de « vivre-ensemble » et de « valeurs ». Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? Quelles sont les valeurs en vigueur...
a. dans les classes ?
b. dans votre école ?
- É.8.** Dans quelle mesure parlez-vous de conviction.s / religion.s au singulier ou au pluriel à l'école ?
a. À quels moments ?
b. À quelle fréquence ?
- É.9.** Quels freins et/ou leviers rencontrez-vous lorsqu'il est question de parler de conviction.s / religion.s à l'école ?
- É.10.** Comment concevez-vous votre posture d'éducateur par rapport au caractère confessionnel (de religion catholique) de votre environnement de travail ?
- É.11.** Connaissez-vous le projet éducatif du SeGEC qui s'intitule « *Mission de l'école chrétienne* » ?
a. Si oui, depuis quand ?
b. Avez-vous lu la dernière version publiée en 2021, et dans quel but ?
- É.12.** Connaissez-vous le projet d'établissement de votre école ?
a. Si oui, quand l'avez-vous lu pour la dernière fois ?

- É.13.** En quoi le projet éducatif du SeGEC et le projet d'établissement de votre école impactent-ils votre travail ?
- É.14.** Quelles sont les activités d'oral que vous réalisez avec les élèves ?
- a. À quels moments ont-elles lieu ?
 - b. À quelle fréquence ?
- É.15.** Pour vous, à quoi correspond le dialogue ?
- É.16.** Avez-vous déjà réalisé un travail collaboratif / une collaboration / un projet commun avec...
- a. le titulaire ? Si oui, quand ? Pour quelle.s raison.s ?
 - b. le maître spécial de religion ? Si oui, quand ? Pour quelle.s raison.s ?
 - c. la direction ? Si oui, quand ? Pour quelle.s raison.s ?
- É.17.** Seriez-vous prêts à être sollicité (ex. : dans les classes) pour aider au travail sur la compétence du dialogue ?
- a. Si oui, à quelle.s condition.s ?
 - b. Si non, pour quelle.s raison.s ?
- É.18.** En ce qui concerne l'éducation, la citoyenneté, les convictions / religions, le projet éducatif de *Mission de l'école chrétienne*, le projet d'établissement de votre école, des activités de savoir parler ou le dialogue...
- a. Ressentez-vous le besoin de vous former sur un sujet en particulier ?
 - i. Pour quelle.s raisons ?
 - b. Aimerez-vous recevoir des informations supplémentaires ?
 - i. Si oui, sur quel.s sujet.s ?

Annexe B : La grille de codage

Légende

- en noir : informations provenant des cadres théoriques mobilisés
- en bleu : informations supplémentaires issues des données récoltées sur le terrain

Concept 1		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
l'éducation	parcours personnel (évolution, expérience)											
	vocation / intérêt											
	relation enseignant-élève											
	relation professionnelle											
	principe d'éducabilité											
	donner du sens à son enseignement											
	rapport à l'apprentissage (apprendre, motiv. perso., se former, s'adapter)											
	Q.18 : formation											
	compétences développées à l'école											
	compétences / aptitudes requises pour apprendre											
	organisation matérielle et logistique (outils)											
	enseigner des valeurs											
	travail didactique en classe											
	travail collaboratif											
	1.MS 2.coll 3.dir.											
	avoir du plaisir / prendre plaisir à											
	faire confiance aux collègues à priori											

Concept 1		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
l'école	réseaux d'enseignement											
	manière d'obtenir un emploi à l'école											
	parcours scolaire du participant											
	choix de travailler école faible ISE											
	défis liés au milieu socio-économique de l'école											
	lieu de transformation individuelle											
	lieu pour travailler et développer le vivre-ensemble											
	lieu d'une extrême richesse (inférence réalisée)											
	lieu pour favoriser les échanges et la rencontre avec l'autre dans le but de créer un respect mutuel (valeurs)											
	bienveillance, tolérance, respect, écoute, amour											
	importance de la communication entre individus											
	fréquence et régularité des activités d'enseignement											
	cours de religion catholique											
	insertion professionnelle / défis liés à la profession											
	la classe, un environnement de travail											
	la solidarité d'une équipe : tous sont importants											
	offrir du temps de qualité de travail aux collègues											
	avoir le temps / prendre le temps											

Concept 2		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
l'éducation à la citoyenneté	ses conditions de mise en place en contexte scolaire											
	impact de la mixité du groupe											
	développement du dialogue et de la coopération											
	l'affaire de tous											
	définition précisant ce qu'est « être un citoyen »											
	valeurs comme définition											
	citoyenneté = éducation											
	actions spontanées											
	conseil de classe / cercle de parole											
	conseil d'école											
	tri des déchets											
	droits et devoirs											
	lois belges											
	écologie											
	humeur du jour											
	cours de religion											
	cours de citoyenneté											
	les actions de l'Avent											
	règles et règlement											
	travail réalisé sur les émotions											
	1.le dialogue 2.parler des valeurs 3.parler en groupe											
	impliquer les élèves											
	éducateurs à l'école											
projet, activités, décisions												

Concept 2		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
le vivre-ensemble	mise en commun des éléments positifs et édifiants propre à chaque individu											
	rencontre avec l'autre et rencontre de l'autre (Q.9 : défis)											
	objectif : être responsable ensemble											
	l'affaire de tous											
	être différent de l'autre OK, mais obligation de le respecter											
	conflits à gérer lors des surveillances à la récréation											
	conflits qui ont lieu en classe											
	école = mini-société											
	règles et règlement											
	travail de tous les jours (rép. Q.5)											
	travail réalisé sur le langage (Q.5) verbal/non-verbal											
	ouverture au dialogue											

Concept 2		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
les valeurs	apport historique des religions : valeurs morales et religieuses											
	prolongement spirituel des valeurs (projet éducatif du SeGEC)											
	connaître et nommer les valeurs de son école											
	valeurs identiques (classe/école)											
	le respect											
	la coopération											
	l'écoute											
	la politesse / savoir-vivre / le respect de l'adulte											
	l'opinion de l'autre : respect / non-jugement											
	le droit de dire											
	la ponctualité											
	fraternité / entraide / amitié / amour											
	égalité											
	s'ouvrir à l'autre et l'accepter											
	l'ouverture au monde											
	le sens de l'effort											
	la confiance (en soi)											
	la bienveillance											
	l'empathie											
	la tolérance											
	l'accueil											
	le partage											
	le vivre-ensemble											

Concept 2		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
les textes de loi belge en matière d'enseignement	Décret Mission (1997)											
	Code de l'Enseignement (2019)											
	Décret citoyenneté (2007)											
	EPC, le programme du réseau libre catholique											

Concept 2		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
la détradition-nalisation	la religion se réinvente											
	la religion comme une ressource possible											
	terreau fertile pour la construction identitaire											
la pluralisation	paysage religieux actuel : des religions traditionnelles côtoient de nouveaux mouvements religieux											
	construction identitaire religieuse											
	altérité, différence, identité plurielle											
l'individua-lisation	éthique de l'authenticité											
	dialogue, un outil pour aller à la rencontre de soi et de l'autre											
	importance du langage, le dialogue comme outil de communication											

Concept 3		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
les religions	plusieurs religions et croyances coexistent											
	apport historique des religions : valeurs morales et religieuses											
	renvoyer l'enfant à la famille pour prolonger la discussion											
	formation religieuse catholiques											
	autre formation religieuse											
	élèves réfractaires à s'ouvrir à d'autres religions											
	droit de réserve sur sa religion / relève du privé											
	en parle avec les élèves											
	renvoie les élèves au prof de religion											
	les fêtes religieuses											
	symboles visibles religieux											
	veut répondre ce qu'il faut / ne se sent pas outillé											
	la croyance pers. n'impacte pas le travail à l'école											
	la croyance perso. est en adéquation avec l'école											
	le dialogue											
	faire des liens, remarquer les similitudes et les différences											

Concept 3		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
le dialogue	outil de communication C et de réflexion R pour aller à la rencontre de soi et de l'autre											
	ses formes et ses conditions de mise en place											
	Q.17 : projet coll. tit. et MS sur le « dialogue »											
	Q.17 : frein											
	Q.17 : condition											
	Q.17 : dialogue = texte dialogal											

Concept 3		Participants										
dimensions	indicateurs	N.1	S.2	H.3	É.4	D.5	J.6	H.7	O.8	I.9	M.10	B.11
le réseau libre catholique et son projet éducatif	Mission de l'école chrétienne (1995; 2007; 2014; 2021)											
	impact Méc 2021											
	projet d'établissement des écoles concernées par notre recherche											
	fascicule de rentrée											
	Impact projet / ROI / fascicule de rentrée											
	valeurs religieuses présentes dans les écoles du réseau											
	rôle de la religion à l'école											
	choix personnel et volontaire											
	liberté pédagogique											
	obligations « religieuses » de l'école catholique											
	contraintes religieuses de la direction											

Annexe C : Le projet d'établissement de l'école X

Projet éducatif

Projet pédagogique

Projet d'établissement

Années 2015 - 2020

Le projet éducatif de l'école X, école chrétienne, s'inscrit dans le cadre de vie spirituelle qui trouve une de ses plus belles expressions dans le texte de l'apôtre Jean :

« Nous, nous savons que nous sommes passés de la mort à la vie, puisque nous aimons nos frères ... N'aimons pas en paroles et de langue, mais en actes et dans la vérité. »

Jean III : 14-18

Cette vie évangélique passe par une démarche de vie intérieure faite de réflexion sur soi, de ressourcement, de bien-être, de confiance, de partage et d'échange.

Ce projet s'appuie sur 5 valeurs pivots dynamiques et interdépendantes :

L'accueil – Le respect – La confiance - Le sens du service - Le sens de l'effort

L'accueil

L'école X veut offrir un chemin pour tous, un chemin pour chacun. Source d'éducation, de travail, de contact au service de la société, l'école X est un lieu de rencontre.

Elle n'instaure pas de discrimination sur base culturelle, ethnique, sociale, sexuelle, intellectuelle et religieuse mais exige de la part de ceux qu'elle accueille le respect de ses choix.

L'école X a pour but de mener chacun au maximum de ses possibilités : en portant son attention aux plus faibles, aux plus démunis, elle veut lutter ainsi contre la dualisation du système scolaire.

L'accueil, c'est aussi l'écoute, le sourire, la compréhension, l'amour, donnés et reçus.

Le respect

A l'école X, le respect est garant de l'accueil.

Notion dynamique, le respect exige recherche sur soi et sur autrui, il s'exprime et appelle la réciprocité, il allie exigence, compréhension et courage.

A l'école X, le respect suppose, avant tout, l'acceptation de sa propre identité, de l'autre dans son cheminement, dans ses idées, il anime les relations entre les différents membres de la Communauté et s'exprime également par rapport aux biens individuels et collectifs.

La confiance

A l'école X, faire confiance suppose donner confiance : celle-ci rend responsable, encourage, permet de prendre des risques mais elle est lucide.

La confiance, c'est aussi re-connaître les richesses, les capacités, les possibilités des autres et de soi-même, c'est aussi croire en l'autre, prendre en compte ce qu'il a de meilleur.

La confiance passe donc par des rencontres, un dialogue, une évaluation. Elle procure la capacité de progresser : l'erreur est, non pas une fin, mais un tremplin vers un mieux.

Il s'agit de « remettre debout ».

Le sens du service

L'école X, fidèle à son histoire, cultive la solidarité par son ouverture à l'humanitaire, en exprimant ainsi son refus du repli sur soi.

Dans la vie quotidienne, elle est attentive à susciter chez chacun le désir d'aider et d'être aidé.

Le sens de l'effort

A l'école X, éduquer à l'effort, c'est (faire) accepter la difficulté, la complexité, la (lente) maturation sans voir toujours le résultat immédiat.

C'est se fixer des objectifs par rapport au projet à réaliser.

Loin de la logique de consommation, l'éducation à l'effort à l'école X, consiste à apprendre, à approfondir, à aller au bout de soi-même ainsi qu'au bout du travail entamé. Elle est faite de persévérance et développe l'adaptabilité.

Le projet pédagogique de notre école fondamentale, en s'appuyant sur le projet éducatif, veut être au service de l'école de la réussite par une pédagogie ouverte, active et participative et un travail par projets et objectifs.

L'alliance maternelle – primaire est un des moyens pour atteindre ce but et l'alliance primaire - secondaire est une perspective dont nous avons le souci.

Le programme proposé par l'enseignement catholique est un outil précieux pour réaliser les projets éducatif et pédagogique de l'école X.

« Une école

où chacun connaît chacun

où vivre ensemble est une réalité

où se concrétisent l'épanouissement individuel et l'apprentissage à la citoyenneté
où il fait bon apprendre et grandir. »

Cela se passe par les gestes, les mots choisis chaque jour.

Que chacun y prête attention, sans désespérer dans les faux pas et les retours en arrière, et nous serons en marche.

Le développement du projet pédagogique suit 3 axes :

Le cadre de vie – la formation – les acteurs

Le cadre de vie

Pour que notre école soit un véritable lieu de vie, de partage, propice au développement de soi et aux relations avec les autres, chacun, selon ses responsabilités et ses possibilités matérielles, doit veiller :

- au soin, à l'entretien, à l'embellissement des locaux et du mobilier,
- à une gestion du temps scolaire harmonieuse, soucieuse des rythmes personnels et collectifs, se prêtant néanmoins à l'apprentissage de l'effort et de la rigueur,
- au respect de l'environnement proche et lointain.

La formation

L'école est un véritable lieu de vie si chaque enfant accueilli est invité à progresser.

La formation, dès le plus jeune âge, doit être balisée d'objectifs clairs, progressifs, exigeants.

Elle doit concrètement :

- Conduire à l'appropriation des savoirs et à la maîtrise des compétences tout en reconnaissant et en suscitant d'autres qualités comme le sens de l'effort, la curiosité intellectuelle, l'autonomie, la créativité, l'expression sous des formes variées, l'envie de progresser.
- Elargir les apprentissages au monde extérieur en favorisant la rencontre et l'observation directe, stimulant l'ouverture d'esprit et la formation à l'esprit critique.

« Réaliser un enfant bien dans son corps et bien dans sa tête capable de vivre des relations harmonieuses »

Les acteurs

- Les élèves :

L'école fondamentale de l'école X veut offrir aux enfants qu'elle accueille, la possibilité de se prendre en charge, de réussir à grandir dans l'espérance, solidaires, parmi les autres.

Par ses choix pédagogiques, l'école X invite les élèves à :

- Apprendre à gérer et à utiliser leurs connaissances dans leur « savoir-être » et leur « savoir-faire » ;
- Prendre une place plus active et positive en classe ;
- Se respecter eux-mêmes et respecter les autres ;
- S'inquiéter de l'autre ;
- Découvrir la richesse de la différence.

- Les formateurs :

« Rien ne se fait sans les hommes et les femmes qui chaque jour, rencontrent les jeunes dans leurs réalités, aux prises avec leurs projets de vie et d'apprentissage ... La gravité de la tâche dit assez que les enseignants, les éducateurs, les directions sont au sein de l'école de réels acteurs politiques de la société. C'est leur dignité de se forger une culture du métier, renouvelée, participative, en intelligence critique avec la société entière qui doit les reconnaître et leur faire confiance ».

Cet extrait du projet pédagogique de la Fédération de l'Enseignement Catholique montre clairement que les enseignants sont les moteurs des apprentissages, les garants de l'épanouissement total.

Pour atteindre ces objectifs, les enseignants :

- S'investissent dans une véritable relation pédagogique faite d'écoute, de dialogue, d'autorité, de service.
- Portent un regard bienveillant sur l'élève et assurent sa progression vers une autonomie qui reste attentive aux autres.
- Reconnaittent l'évolution du monde scolaire et actualisent leur méthode d'apprentissages et d'évaluation par la formation continue et la recherche personnelle.
- Forment une équipe solidaire, en mouvement, cohérente où chacun est co-responsable du travail de l'autre.

La direction est coordinatrice des projets élaborés, stimulant les efforts des enseignants, les encourageant sur la voie de leurs progrès.

- Les parents :

En inscrivant leur(s) enfant(s) à l'école X, les parents acceptent de respecter les projets éducatif, pédagogique et d'établissement qui leurs sont proposés.

Ils confient la responsabilité de la formation de leurs enfants à l'école : ils doivent connaître les objectifs poursuivis.

Pour que cette formation soit la plus réussie, la relation « école-parents » doit être la plus harmonieuse possible, reposant sur l'écoute réciproque, sur le dialogue : chaque intervenant s'informant en tenant compte de la réalité de l'autre.

Les enseignants souhaitent que les parents suivent régulièrement le travail et l'évolution de leur(s) enfant(s), encourageant ses (leurs) efforts et le(s) soutenant dans les moments difficiles.

Le projet d'établissement est un projet qui met en place concrètement les actions que nous allons entreprendre pour mener à bien les projets éducatif et pédagogique. Les actions doivent être évaluables et donc évaluées pour pouvoir faire évoluer ce projet au fil des années et au fil de la vie de l'école et de ses réalités.

Le thème principal choisi est :

Le sens de l'effort

Nous allons donc parcourir ce projet en terme d'objectifs que nous tenterons d'atteindre par différents efforts et actions concrètes.

Objectifs :

- Améliorer la communication, le dialogue entre tous les partenaires de l'école :
 - Les enfants
 - Les parents
 - L'équipe éducative : tous les acteurs qui travaillent dans l'école.
- Pratiquer la différenciation des exigences selon les enfants : pas de compétition d'un point de vue résultat scolaire. L'enfant avance à son rythme.
- Amplifier l'aide aux enfants en difficultés scolaires et autres par une écoute active et un dialogue permanent.
- Découvrir le monde par des activités culturelles, sportives et de dépaysement.
- Donner le goût de l'école par la notion d'encouragement, un climat de confiance et de plaisir : l'enfant se sent bien au sein de l'école.
- Lutter contre toute forme de violence : Pas de violence chez nous : ni physique, ni verbale.

Indicateurs : à quoi voit-on que nous tendons vers ces objectifs ?

- Améliorer la communication : de manière générale, elle s'effectue dans le respect de toutes les parties. Un effort particulier est réalisé pour mettre en place des organes et accessoires de communication.
 - Enfant – équipe éducative :
 - L'enfant doit être écouté, l'enfant doit écouter.
Le conseil des enfants permet cette écoute.
 - Les outils disponibles sont les contacts informels, les conseils de classes, d'enfants, les rendez-vous individuels avec les membres de l'équipe éducative.
 - La communication écrite a aussi une place importante : elle permet de garder des traces de contacts.
 - Chaque membre de l'équipe éducative peut être rencontré par les enfants pour s'expliquer sur un problème.
 - La direction est présente pour aider cette communication si nécessaire.
 - Parents - Equipe éducative :

- Les contacts entre parents et équipe éducative (enseignants, surveillants, PMS, direction, autres) sont nécessaires et importants.
 - Le Conseil de participation propose des pistes d’actions.
 - Les rencontres se font de préférence sur rendez-vous (sauf urgence).
 - Des réunions de parents sont prévues pour l’explication du fonctionnement de la classe en début d’année, pour la remise des bulletins à Noël et en fin d’année.
 - D’autres réunions sont prévues pour le conseil de participation, pour les fêtes, pour d’autres activités, ...
 - Le journal de classe ou cahier de communication est un outil indispensable pour communiquer : les parents doivent le signer tous les jours. Il contient des informations importantes pour l’organisation de l’école : devoirs et leçons, sorties, documents de la direction, remarques, communications des parents, bulletin de comportement, ...
- Parents – enfants
 - Les contacts entre parents et enfants dans l’école se font avec l’appui d’un membre de l’équipe éducative.
- Pratiquer la différenciation des exigences :
 - Chaque enfant est différent, les résultats des enfants sont leurs acquis propres. Aucune comparaison n’est utile ni nécessaire.
 - Chaque enseignant demande des efforts particuliers, ciblés, selon les besoins de chaque enfant. Ces efforts peuvent être scolaires mais aussi comportementaux. Un contrat concernant un effort particulier peut être négocié avec les acteurs en incluant les parents.
 - Nous visons à atteindre les objectifs décrits par les différents programmes.
 - Nous permettons aux enfants ayant des facilités, de se dépasser par un travail individualisé.
- Amplifier l’aide aux enfants en difficultés :
 - Notre école accueille **tous** les enfants sans discrimination, selon les places disponibles.
 - Le nombre d’enfants par classe est, dans la mesure du possible, limité à
 - Accueil et 1^{ère} maternelle : selon la demande
 - 2^{ème} et 3^{ème} maternelles : 24 enfants
 - 1^{ère} et 2^{ème} primaires : 21 enfants
 - 3^{ème} et 4^{ème} primaires : 23 enfants
 - 5^{ème} et 6^{ème} primaires : 25 enfants

- Les enseignants suivent des formations continuées pour améliorer leurs compétences. Ils sont accompagnés par des conseillers pédagogiques.
 - L'école propose des pistes pour aider les enfants (EDD, logopédie, langage, AMO, Parascolaires, ...).
 - L'école met en place un suivi le plus proche possible pour les enfants (travail individualisé, soutien par des maîtres spéciaux, Papy et mamy lecteurs, conseils de classe, rencontre avec les parents et les enfants, ...). L'équipe éducative et le CPMS assurent le suivi de ces enfants.
 - Elle utilise l'encadrement dont elle dispose pour améliorer en priorité l'utilisation de la langue française, en variant les procédés d'apprentissages : un maître d'adaptation à la langue aide les enfants en difficultés, parrainage par d'autres enfants, une aide par des bénévoles, une école des devoirs est proposée aux enfants, logopédie à l'école si nécessaire.
 - Les efforts pour améliorer les savoirs sont aussi importants que le savoir-faire et le savoir-être.
- Découvrir le monde par des activités culturelles, sportives, de dépaysement :
 - Un bon nombre d'activités socio-culturelles, sportives et de dépaysement sont organisées et font partie intégrante du programme scolaire. Ces activités sont obligatoires.
- Donner le goût de l'école par la notion d'encouragement, climat de confiance, de plaisir :
 - Chaque effort consenti par un acteur doit être encouragé, peu importe le domaine.
 - Cette notion d'encouragement permet à l'effort de se poursuivre.
 - Les différents outils d'évaluation et d'encouragement proposés veulent promouvoir un climat de confiance et faire en sorte que les acteurs se sentent bien dans notre école.
 - Nous voulons donner le goût de l'école, le goût du travail bien fait et de l'effort accompli, en développant la socialisation, l'autonomie, la solidarité, la créativité.
- Lutter contre toute forme de violence :
 - L'équipe éducative a suivi des formations.
 - Le dialogue entre toutes les parties est le moyen prioritaire.
 - Les problèmes, même petits, sont traités dès que possible.
 - Aucune violence verbale ou physique n'est tolérée (une réflexion de l'équipe sur le bulletin de comportement et le règlement de l'école a été réalisée récemment).

Evaluation de la mise en projet :

- L'équipe éducative réfléchit lors de travail en commission sur l'avancement du projet.

- Le rapport d'activités reprend une série d'actions mises en place pour atteindre les objectifs.
- Le Conseil de participation éclaire cette réflexion.
- Le Conseil d'administration agit pour améliorer le cadre et donc les moyens pour atteindre les objectifs.
- Le texte du projet est amendé en fonction des réalités de l'école.

Annexe D : Tableau récapitulatif des extraits de matériau utilisés dans l'analyse

Les numéros des lignes des extraits utilisés dans l'analyse de notre travail sont repris dans le tableau ci-dessous.

[illegible]

6.2.2	249-252	78-79			57-58	92-94					72-73
						82-84					154-155
						218-221					
6.2.3		166-167			135-138		118-121		243-244		340-342
		68			128						182-183
6.3											
6.3.1	150-151	96	97-99			110-111	130	157-158			
							131				
6.3.2		111-112				107-108		167-169		204-207	242-244
6.3.3		167-169									228-230
		222-223									321-322
											326-327

Bibliographie

- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses universitaires de France.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté et ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.
- Barthes, R. (2002). *Comment vivre ensemble. Cours et séminaires au Collège de France (1976-1977)*. Éditions du Seuil.
- Berger, P. L. (2010). *Between Relativisme and Fundamentalism : Religious Ressources for a Middle Position*. William B. Eerdmans Publishing Company.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Boeve, L. (2001). *Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique*. Congrès du Comité Européen de l'Enseignement Catholique (2001/10/19), Budapest, Hongrie.
https://www.katped.hu/sites/default/files/theme_ag_buda_oct_2001_fr.doc
- Boeve, L. (2007). *God Interrupts History. Theology in Times Upheaval*. Continuum.
- Boeve, L. (2011). La religion après la détraditionalisation. In P. Snyder & M. Pelletier (Eds.), *Qu'est-ce que le religieux contemporain ?* (pp. 27-44). Groupe Fides. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/204529>
- Boeve, L. (2019). Faith in dialogue : the Christian voice in the catholic dialogue school. *International Studies in Catholic Education*, 11(1), 37-50.
<https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1561132>
- Buchs, C., Gilles, I., & Butera, F. (2011). Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 211-220). Presses universitaires de France.
- Careau, F. (2003). Les valeurs et le sacré dans l'éducation d'aujourd'hui. *Horizons philosophiques*, 13(2), 115-129. <https://doi.org/10.7202/801240ar>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du Girsef*, 10, 1-35.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U. S. Office of Education.

- Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, C. (2021). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In P. Dupont (Dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (pp. 119-134). Presses Universitaires du Midi.
- Comeau, G. (2004a). *Grâce à l'autre : le pluralisme religieux, une chance pour la foi*. Les Éditions de l'Atelier.
- Comeau, G. (2004b). Contribution du dialogue inter religieux à la paix. *Revue Projet*, (281), 53-57. <https://doi.org/10.3917/pro.281.0053>
- Comeau, G. (2008). *Le dialogue interreligieux*. Fidélité Éditeurs.
- Conseil général de l'enseignement catholique. (2007). *Mission de l'école chrétienne : Projet éducatif de l'enseignement catholique* (2^e éd.). https://www.galilee.be/sites/default/files/uploads/mission_ecole_chretienne.pdf
- Conseil général de l'enseignement catholique. (2014). *Mission de l'école chrétienne : Projet éducatif de l'enseignement catholique* (3^e éd.). https://www.codiecbxlbw.be/sites/codiecbxlbw.be/files/mission_de_lecole_chretienne_0.pdf
- Conseil général de l'enseignement catholique. (2021). *Mission de l'école chrétienne : Projet éducatif de l'enseignement catholique* (4^e éd.). <https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2021/07/mec-2021-def.pdf>
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01>
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Al-Mufti, I., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle.)* Éditions UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_82b6b15a-3338-4e55-a995-89a146f8fb15?_=115930fre.pdf&to=265&from=1#pdfjs.action=download
- Demey, T. (2016). *Bruxelles au tableau noir : Le patrimoine des écoles, miroir de la guerre scolaire*. Éditions Badaux.
- Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité : Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. De Boeck Supérieur.

- Derroitte, H. (2013). Cours de religion et citoyenneté en Belgique. *Revue théologique de Louvain*, 44, 539-559.
- Derroitte, H. (2020). Le cours de religion en Belgique francophone, au service d'un vaste projet éducatif et social. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 58(2), 208-221.
- Du Val d'Éprémesnil, D. (2020). *Construire du sens, transmettre un sens. Philosophie et religion en éducation religieuse*. Presses universitaires de Louvain.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). J'enseigne et j'évalue l'oral : Pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 151-176). Presses universitaires de Namur.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boek Supérieur.
- Eberhard, C. (2009). *Droit et interculturalité en Europe : quelques pistes de réflexion*. Conseil de l'Europe : réunion du groupe de travail Compétences interculturelles dans les services sociaux, Division de la Recherche et du Développement de la Cohésion Sociale (2009/02/17-18), Paris, France.
<http://www.dhdi.free.fr/recherches/etudesdiverses/articles/europeinterculturelle.pdf>
- Église catholique dans l'Aisne. (2022). *Message du Pape François pour le 1^{er} janvier 2021*. <https://www.soissons.catholique.fr/laccueil/333384-message-du-pape-francois/>
- FédEFoC – SeGEC. (2022). Programme de l'école primaire P1-P2 : volume 1.
<https://extranet.segec.be/gedsearch/document/43065/consulter>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1959). *Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement*.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_065.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1994). *Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté*.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/18312_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). *Décret « Missions » : Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*.
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2007a). *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française*.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31723_000.pdf

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2007b). *Être et devenir citoyen*.
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=8119&do_check=VLRK_CWIHDT
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). *Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun*.
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). *Un Code pour l'enseignement*.
http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=6147
- Fédération Wallonie-Bruxelles – Décret Inscription. (2022). *Indice socio-économique de quartier*. <https://inscription.cfwb.be/pages-ciri-parents/indice-socio-economique-de-quartier/>
- Fortin, J. (2001). *Mieux vivre ensemble*. Hachette Livre.
- Fossion, A. (2010). *Dieu désirable. Proposition de la foi et initiation*. Éditions Lumen Vitae.
- Fossion, A. (2012). Annonce et proposition de la foi aujourd'hui. Enjeux et défis. *Revue Lumen Vitae*, 68(3), 259-280.
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Quality of teaching and quality of education: A review of research findings*. Education for All Global Monitoring Report 2005. UNESCO.
- Gesché, M. (2022). *Porte d'entrée dans Mission de l'école chrétienne*. Université d'été du SeGEC (19/08/2022), Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Gordon, T. (2003). *Éduquer sans punir : apprendre l'autodiscipline aux enfants*. Les Éditions de l'Homme.
- Gordon, T. (2005). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Les Éditions de l'Homme.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books Editions.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck Supérieur.
- Houssaye, J. (1992a). *Le triangle pédagogique*. Éditions scientifiques européennes.
- Houssaye, J. (1992b). *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*. Presses universitaires de France.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF éditeur.

- Huguet, P. (2011). Apprendre en groupe : La classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In É. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 169-178). Presses universitaires de France.
- Imbert, F. (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'École*. ESF éditeur.
- Imbert, F. (2000). *La question de l'éthique dans le champ éducatif* (4^e éd.). Éditions Matrice.
- Jackson, R. (2015). *Intersections – Politiques et pratiques pour l'enseignement des religions et des visions non religieuses du monde en éducation interculturelle*. Conseil de l'Europe.
- Kaldahl, A.-G., Bachinger, A., & Rijlaarsdam, G. (2019). Oracy matters: Introduction to a special issue on oracy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.06>
- Lambert, Y. (2004). A Turning Point in Religious Evolution in Europe. *Journal of Contemporary Religion*, 19(1), 29-45. <https://doi.org/10.1080/1353790032000165104>
- Laniel, J.-F., & Perreault, J.-P. (2022). *La laïcité du Québec au miroir de sa religiosité*. Presses de l'Université Laval.
- Laurent, J.-P. (2005). Du côté de la pastorale : pour une pédagogie de la figuration. *Lumen Vitae*, 60(3), 325-339.
- Legrand, G. (2022). *Les enjeux théologiques de la pastorale scolaire : Recherche sur les finalités de la pastorale scolaire à partir d'une relecture de Paul Tillich*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110785630>
- Leleux, C. (2008). *Éducation à la citoyenneté – Tome 3, La coopération et la participation de 5 à 14 ans*. De Boek.
- Lovenfosse, M.-N. (2016). Se rencontrer loin du vacarme médiatique. *Entrées libres*, (109), 6. http://www.entrees-libres.be/wp-content/uploads/2016/05/109_dossier.pdf
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir : À l'école, dans leur vie, pour le monde*. Bayard.
- Meirieu, P. (2018). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*. ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jes/unes/pfeq/PDA_PFEQ_univers-social_2009.pdf

- Ministère de l'Intérieur et des Relations au sein du Royaume. (1815). *Loi Fondamentale du Royaume des Pays-Bas : traduction officielle*.
<https://books.google.fr/books?id=IjZTAAAcAAJ&vq=libert%C3%A9&hl=fr&pg=PA48#v=snippet&q=libert%C3%A9&f=false>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Armand Colin.
- Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. Routledge.
- Patigny, V. (2018). Les religions dans le monde scolaire, enjeux contemporains. *Revue Lumen Vitae, LXXIII*, 321-327. doi 10.2143/LV.73.2.3285251
- Petrella, R. (1997). *Le bien commun : éloge de la solidarité*. Éditions Page deux.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ? : Pour une philosophie de l'enseignement*. Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (2003). Le Chrétien et la civilisation occidentale. *Autres Temps. Cahiers d'éthique sociale et politique*. (76-77), 23-36.
<https://doi.org/10.3406/chris.2003.2407>
- Rogers, C. R. (2006). *Les groupes de rencontre : Animation et conduite de groupe* (2^e éd.). Dunod-InterEditions.
- Saillant, F. (2016). *Pluralité et vivre ensemble*. Presses de l'Université Laval.
- Saint-Exupéry, A. (1993). *Le Petit Prince* (n. éd.). Gallimard jeunesse.
- Sauquet, M., & Vielajus, M. (2014). *L'intelligence interculturelle, 15 thèmes à explorer pour travailler au contact d'autres cultures*. Éditions Charles Léopold Mayer.
https://docs.eclm.fr/pdf_livre/367IntelligenceInterculturelle.pdf
- Service juridique du Sénat. (2019). *La Constitution belge*.
https://www.senate.be/doc/20190719_CONSTITUTION.pdf
- Société biblique française – Bibli'O. (2010). *La Bible en français courant*. Éditions Bibli'O.
- Souverain Pontife Paul VI. (1964). *Ecclesiam Suam : lettre encyclique*. Le Saint-Siège. https://www.vatican.va/content/paul-vi/fr/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.pdf
- Stordeur, M.-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12.
<https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Trigano, S. (2002). Le dialogue biblique. *Pardès*, 1(32-33), 9-11.
<https://doi.org/10.3917/parde.032.0009>

- UniR-association, 2021, L'analogie de l'iceberg [image],
<https://www.uni-r.org/linterculturalite-et-la-communication-interculturelle/>
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Dunod.
- Verhoeven, M. & Jadot, É. (2018). Enquête sur l'éducation à la citoyenneté en Belgique francophone : nouvel imaginaire politique et traductions locales fragmentées. *Éducation et sociétés*, (42), 85-100.
<https://doi.org/10.3917/es.042.0085>
- Vileno, A. M., Schreiber, J.-P., & Vanderpelen-Diagre, C. (2021). *Les religions et la laïcité en Belgique : Rapport 2020*. Université Libre de Bruxelles, Observatoire des Religions et de la Laïcité. https://o-re-la.ulb.be/images/stories/RAPPORTS_ISSN_alternative/RAPPORT_ORELA_2020.pdf
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. ChanGements pour l'Égalité et Couleur livres.

S'inscrivant dans le domaine des sciences de l'éducation, notre mémoire explore les articulations possibles entre l'éducation, la citoyenneté et les religions. Les équipes éducatives des deux écoles primaires rencontrées dans le cadre de notre enquête de terrain vivent et évoluent en permanence dans un contexte de diversité culturelle et religieuse, par leur situation géographique et la population d'élèves qu'elles accueillent. Dès lors, notre question de recherche : « Éducation, citoyenneté et religions : quelles perceptions des acteurs du terrain ? État des lieux, échos de pratiques et propositions pour l'avenir » nous a permis d'aller à la rencontre de onze collègues du milieu scolaire : des titulaires de P5 et P6, des directrices d'école, des maîtres spéciaux de religion et un éducateur. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs et avons décidé de faire une étude qualitative.

Dans le cadre de notre travail, notre matériau de recherche a été analysé sous l'angle de trois concepts qui ont émergé de nos lectures et des données récoltées. Par ordre alphabétique, les auteurs qui ont inspiré notre travail sont Audigier (2007), Boeve (2001; 2007; 2011; 2019), Derroitte (2013), Eberhard (2009), Fortin (2001), Gauthier & Dembélé (2014), Gira (2012), Imbert (1998), Jackson (2015), Meirieu (2015), Sauquet & Vielajus (2014) et le SeGEC (2022).

Les résultats les plus significatifs qui se dégagent de notre recherche sont l'expression positive des relations entre l'enseignant et ses élèves, les activités citoyennes récoltées, la relation professionnelle comme condition nécessaire à la réalisation d'un travail collaboratif entre collègues, le dialogue, entendu au sens non religieux, plutôt comme outil de communication, et le dialogue interconvictionnel comme pistes potentielles à mettre en place à l'école primaire catholique.

Pour une future recherche, en regard au travail collaboratif autour d'un sujet pédagogique tel que le dialogue, il serait intéressant d'identifier les ressources disponibles sur le terrain et de les croiser aux conditions nécessaires qui favoriseraient d'éventuelles collaborations entre le maître spécial de religion et les titulaires de P5-P6. De manière analogue, une autre recherche pourrait se centrer sur l'analyse des moments réflexifs d'une équipe éducative autour de la citoyenneté afin d'accompagner les collègues volontaires dans la mise en place régulière d'activités citoyennes.