
Vers une annonce explicite du Christ :
Penser la pastorale scolaire aujourd'hui dans le
réseau jésuite belge francophone.

Mémoire réalisé par
Gilles BARBE

Promoteur
Henri DERROITTE

Lecteurs
Diane du VAL d'EPREMESNIL
Bernard GHISLAIN

Année académique 2019-2020
Master en théologie, à finalité didactique

« Prenez sur vous mon joug, devenez mes disciples, car je suis doux et humble de cœur, et vous trouverez le repos pour votre âme. » Mt 11, 29

A mes collègues, témoins croyants du réseau jésuite, femmes et hommes, directeurs, professeurs, éducateurs, membres du personnel, parents ou bénévoles, qui font vivre et essaient de transmettre la bonne nouvelle du Christ.

A toutes celles et ceux qui, plus largement dans les collèges, se sentent seuls à porter cette bonne nouvelle qui les consume, dans un environnement institutionnel ou humain parfois hostile.

Remerciements

Merci au Professeur Henri DERROITTE. Par son enseignement engagé en cours de didactique de religion, il a contribué à inspirer ce mémoire et s'est mis au service de son écriture par un accompagnement compréhensif et des conseils de lectures très stimulants.

Merci à Madame Diane DU VAL D'EPRÉMESNIL et Monsieur Bernard GHISLAIN pour leur lecture attentive de ce travail.

Merci au Père François BOËDEC sj, Provincial, pour sa confiance et ses encouragements fraternels, dans la mission qu'il m'a confiée et dont ce travail est un des fruits, peut-être, inattendu.

Merci aux témoins : directeurs, membres du PO et de la coordination, pour leur grande disponibilité, leurs conseils, leurs encouragements, et l'exemple de leur engagement au service du réseau.

Merci aux collègues des équipes pastorales de la Coordination pour leur témoignage passionné et leur implication d'une grande générosité.

Merci aux auteurs cités, particulièrement ceux qui ont écrit en contexte pastoral belge. Leur écriture engagée et pleine d'espérance a été pour moi une véritable nourriture, tout au long de la rédaction du mémoire.

Merci aux Pères de communauté Xavier DIJON sj, Luc DUQUENNE sj, Pierre MEYERS sj, Denis JOASSART sj, pour leur patient travail de relecture, ainsi qu'à mes frères de communauté pour leur soutien fraternel.

Merci à mes parents pour leurs encouragements à toute épreuve.

Introduction

Dans les années 1980, les chrétiens se préoccupaient d'une foi qui ne ferait pas la justice. Les années 2020 se demandent : qu'est-ce qu'une justice sans foi ?

Il est étonnant de voir qu'au sein d'un collège de la Compagnie en Belgique francophone, les jeunes engagés explicitement dans l'équipe pastorale le sont autour de projets caritatifs, auprès des réfugiés ou des sans-abris. Sur 20 jeunes, 4 seulement verraient un lien entre leur action et la foi. La foi n'aurait donc rien à voir avec le souci que l'on peut avoir les uns par rapport aux autres. Par ailleurs, parmi les jeunes qui se retrouvent pour partager sur leur foi, aucun n'est engagé dans un mouvement au service de la justice. Autre fait remarquable, les quelques jeunes attachés à la foi sont très majoritairement de tradition évangélique : ils ont pour priorité de lire les écritures, et d'annoncer Jésus, très explicitement. Y a-t-il une place pour eux au sein de la pastorale ? Dans ce contexte, comment vivre la préoccupation devenue traditionnelle d'unifier « la foi et la justice » ?

Les années 70 ont vu encore fleurir les équipes d'action catholique regroupant des jeunes dont les familles étaient souvent familières avec les pratiques du collège jésuite. Comment accueillir ces nouveaux jeunes, peu nombreux, de culture et d'origine plus variées et qui découvrent comme pour la première fois les bases de la religion chrétienne ? Et que dire de tous les autres jeunes, ou professeurs, pour lesquels les pratiques pastorales, telles qu'énoncées il n'y a pas plus de quarante ans, semblent venir d'un autre millénaire et leur semblent souvent non pertinentes ? Comment répondre à ceux qui choisissent le collège pour son sérieux pédagogique mais qui sont souvent réfractaires à son caractère religieux, et en même temps à ceux qui le voudraient plus catholique ? Faut-il affirmer la foi de l'établissement, au risque d'être excluant, ou bien continuer à animer les activités caritatives, en espérant que cette humble proposition permettra toujours, Dieu seul sait comment, de mener à le reconnaître ? En quoi la pastorale est-elle si inadaptée, pour qu'on en change le nom en certains lieux en « Anima » ?

Les difficultés de l'institution à honorer la dimension spirituelle des jeunes qui lui sont confiés doivent nous interpeler. Elles remettent en question profondément les institutions elles-mêmes. Elles posent aussi la question des nouvelles générations, en ce qu'elles n'ont plus grand-chose à voir avec celle des années préconciliaires, ni postconciliaires, ni même celle des années 2000. L'évolution de la proposition pastorale dans les écoles a une histoire :

celle de la transformation de la société et de l'Eglise. Cette évolution est permanente et mondiale, tout en se manifestant par des spécificités locales. Les écrits ne manquent pas sur le sujet, au niveau de l'Eglise romaine¹ ou bien dans le contexte belge².

A l'intérieur du grand courant d'évolution de la pastorale, il y a des nuances. La manière que promeut la Compagnie de Jésus en est une, qui va concentrer notre attention au long de cette étude, au risque de paraître jésuito-centré.

Le premier chapitre sera une découverte des écrits majeurs de la Compagnie de Jésus sur l'éducation, sous l'angle de la pastorale, et plus particulièrement de l'annonce explicite de Jésus-Christ. Le second chapitre sera une mise en perspective théologique, pratique tout d'abord, inspirée des travaux de chercheurs de la faculté de théologie de Leuven, puis plus systématique, pour parvenir enfin à la proposition d'un modèle de pastorale adapté à notre époque et à notre contexte européen. Dans le troisième chapitre, il s'agit de rentrer dans la réalité du réseau jésuite belge francophone et de ses dix collèges : Par un questionnaire aux dix équipes de pastorale du réseau, par des entretiens auprès de cinq acteurs de ce même réseau, puis par l'analyse de la charte de la pastorale en cours dans le même réseau. Le décalage entre le modèle théorique élaboré au chapitre 2 et ces réalités concrètes donnera quelques pistes à suivre. Le dernier chapitre se veut résolument pratique, mais aussi technique. Il s'agit ici de mettre en perspective le projet pastoral et la dynamique du Décret missions, notamment dans sa forme pratique dernièrement mise en place : le plan de pilotage.

¹ H. DERROITTE dans son article, « De la Déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours. Réflexions sur l'éducation chrétienne » (*Revue théologique de Louvain*, 45, 2014/2), décrit ce mouvement au sein de l'Eglise universelle. Son analyse, historique, aboutit à une formulation très claire des enjeux posés aujourd'hui à l'enseignement catholique.

² Les enjeux décrits au niveau de l'Eglise universelle sont analysés localement dans le contexte belge francophone, selon une étude systématique où les textes du magistère sont comparés à leur mise en œuvre concrète par le réseau de l'enseignement catholique belge francophone. Voir la première partie du mémoire : G. LEGRAND, *La pastorale scolaire de Bruxelles-Brabant wallon en 2014 : repères théoriques, points de vue pratiques et propositions théologiques pour l'avenir* (mémoire inédit), Université catholique de Louvain, Faculté de théologie, (promoteur : Prof. H. DERROITTE) 2014.

Chapitre 1 La pastorale scolaire dans la tradition jésuite : questions anciennes et actuelles

La réalité décrite en introduction, nous l'observons de façon particulièrement aiguë dans la cadre européen, et plus particulièrement dans de nombreux établissements catholiques de Belgique francophone. La manière dont cette réalité se vit est particulière dans un collège jésuite. Chaque tradition spirituelle en effet comprend ses manières de procéder, et c'est dans ce cadre que nous voulons mener ce questionnement sur l'enseignement, la pastorale et sur l'annonce de Jésus. Avec cette spécificité, pour les dix établissements du réseau jésuite que nous allons étudier, qu'ils ont un ancrage à la fois dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, et en même temps dans le réseau jésuite international.

Pour fonder une nouvelle manière de pratiquer la pastorale, et se demander dans quelle mesure une annonce explicite du Christ est possible et souhaitable, il nous faut prendre conscience de la façon dont ces questions (pastorale, annonce explicite de Jésus) se sont posées historiquement.

Pour cela nous allons étudier de façon systématique les grands textes de la Compagnie de Jésus traitant le sujet jusqu'à nos jours. Nous distinguerons trois périodes : la période des débuts et de la redécouverte du charisme des années conciliaires, celle de l'élaboration des documents fondateurs de l'après-concile, celle enfin plus contemporaines, depuis les années 2010 jusqu'à nos jours.

1.1 A la redécouverte du charisme originel (1970-1980)

1.1.1 Premiers pas dans l'éducation pour les disciples d'Ignace

L'engagement dans le champ de l'éducation est loin d'être évident pour les premiers jésuites : l'idée de construire des institutions d'éducation signifiait des investissements importants en termes d'hommes, de formations (pour devenir professeurs), de charges immobilières, et le choix de vocations stables propres au maintien d'institutions. Or cela se heurtait à la vocation missionnaire, dépassant les frontières et toujours mobile, disponible à toute demande faite par le Souverain Pontife, telle qu'elle s'était présentée à Ignace et aux premiers compagnons. Parmi les quatre critères évoqués habituellement pour le choix des missions (Là où se trouve la plus grande pauvreté, là où personne d'autre ne peut aller, là où se fait ressentir la plus grande urgence, là où on peut espérer un fruit plus grand pour un même investissement (effet

démultiplicateur)), trois critères, propres aux enfants, ont certainement joué pour un investissement des premiers jésuites en leur faveur. Tout d'abord, la manière dont le monde se désintéressait d'eux faisait d'eux des pauvres³. Le cumul de la pauvreté et de la jeunesse les mettait donc au sein des plus pauvres parmi les pauvres. C'est ainsi qu'il est possible d'expliquer que les vœux solennels que prononcent les jésuites, les vœux de pauvreté, chasteté, obéissance et d'obéissance au pape sont accompagnés de celui d'enseigner les petits enfants, occupation bien incongrue pour des hommes dont la mission pouvait être celle de délégué du Pape au concile de Trente ou aux Indes, précisément avant que ne se présente la question des collèges. D'où la priorité aussi de venir en aide aux enfants avec un enseignement de masse gratuit. L'autre critère était l'effet démultiplicateur, l'espérance d'un plus grand bien pour eux-mêmes et pour la conversion de la société entière. La malléabilité d'un jeune et son espérance de vie en font un destinataire précieux pour qui veut avoir un effet durable sur la société, pour lui faire vivre à terme une vie selon l'Évangile.

Le troisième critère est « là où d'autres que nous ne peuvent aller ». Alors que les méthodes d'enseignement étaient, à la sortie du Moyen âge, beaucoup fondées sur la répétition, l'expérience des premiers compagnons, fondée sur une contemplation du réel et une mise en exercice, était assez originale pour que les premiers compagnons et les bienfaiteurs qui les sollicitaient vissent dans cette nouvelle manière d'enseigner quelque chose qui leur fût propre et difficilement réalisable par d'autres.

A partir du moment où, sous Ignace, la décision de s'engager dans les collèges fut prise, l'entreprise allait prendre une grande partie de l'énergie de la Compagnie, donnant lieu très vite à un maillage important de collèges⁴ et à un cadre pédagogique propre formalisé en 1599 dans la *Ratio studiorum*.

³ Pour preuve de cela, la manière dont Pierre FAVRE, premier compagnon, vit intérieurement la réticence de s'occuper des enfants : « Le Vendredi Saint, comme j'avais à entendre des jeunes gens et de tout petits enfants qui appartenaient à la maison de l'un de mes fils spirituels, certaines pensées d'orgueil m'approchèrent et un esprit me disait intérieurement : « Es-tu donc venu ici pour t'occuper de ces gamins ? Ne vaudrait-il pas mieux te trouver un lieu où tu puisses entendre en confession des gens sérieux ? » Mais quand j'eus pris pour ma part la décision (si du moins Dieu l'agréait) de travailler toute ma vie à ce genre de ministère que cet esprit tenait pour particulièrement méprisable et mesquin, il m'en vint un grand affermissement de l'esprit d'humilité et je découvris mieux que jamais la valeur de tout ce que l'on fait avec une intention droite pour les plus petits, pour les méprisés et les dédaignés du monde ». Dans *Bienheureux Pierre Favre, Mémorial*, Collection Christus n°4, DDB, Paris, 1960, p. 415.

⁴ Premier collège à Messine en 1548 ; 35 collèges en 1556 (mort d'Ignace de LOYOLA) ; 245 collèges 40 ans après.

1.1.2 Un réseau mondial et varié

Au fil des siècles, la Compagnie s'est développée de façon souvent erratique, selon les lieux où elle était appelée à la fondation d'établissements d'éducation, répondant à des engagements gagnant-gagnant : les bailleurs, fournissant les fonds pour la construction et la constitution d'une communauté pédagogique d'une part, qui en retour bénéficiaient pour leurs enfants ou ceux de leur pays d'une éducation de qualité, et la Compagnie de Jésus d'autre part, qui avait le champ libre pour être présente dans la société d'une façon qui permette la croissance des personnes (notamment des plus pauvres) dans le même geste que l'annonce de la foi, les deux étant toujours liés. Ainsi le réseau compte-t-il aujourd'hui nombre d'établissements dans presque tous les pays et pour des formations et des couches de la société très variées.



<https://www.educatemagis.org/fr/printable-map/>

1.1.3 Un réseau en crise en 1970

A la fin du 20^e siècle, l'engagement de la Compagnie dans le secteur des collèges est remis en question. Au fil des siècles le statut de ces collèges a perdu en lisibilité : de gratuits au départ ils sont devenus payants, et la forme de l'enseignement à la fin du 20^e siècle semble bien loin des intuitions des premières années, sans que de réelles innovations n'aient pris le relai (du

moins au niveau global). De nombreux collèges semblent plus au service de la reproduction d'un modèle de société que réellement au service d'un projet apostolique. L'imposition des programmes par de nombreux Etats, la déchristianisation du public et des équipes éducatives, un nouveau mode de travail basé sur la collaboration des jésuites avec les laïcs, demandent une refondation. Et cette refondation appelle à une formulation nouvelle de ce que doit être une école jésuite. Le projet doit être lisible. L'enjeu est interne : comme à toute époque, l'éducation est en concurrence avec les multiples autres champs apostoliques de la Compagnie. Il s'agit d'évaluer, dans un processus de discernement, si l'éducation est un lieu d'urgence apostolique, voire un lieu apostolique tout court⁵, pour s'y maintenir et croître, ou bien si elle est un lieu utile mais secondaire, auquel cas il s'agit de lui préférer d'autres lieux. L'enjeu est externe : Il s'agit de pouvoir définir les contours de cette mission, pour pouvoir y associer d'autres qui voudraient s'y adjoindre, que ce soient des laïcs engagés ou les familles et les élèves. De Vatican II jusqu'à nos jours, une succession de prises de parole de la part des Préposés Généraux de la Compagnie, de décrets de congrégations générales et de documents vont permettre de reformuler et redéfinir cette mission des collèges et essayer d'en exprimer l'actualité et la pertinence apostolique. Deux thématiques vont être systématiquement reprises sous différentes formes : la question de la foi, et celle de la Justice. Ce qui est étudié ici, c'est une conception propre de la pastorale que nous allons essayer de cerner, en regardant comment se pose, ou non, la question de l'annonce explicite.

1.1.4 Le début des collèges et la *ratio studiorum*

Pour Xavier ROUSSEAU, historien à l'Université Catholique de Louvain, l'apport fondamental de la Compagnie est de permettre, dans le bouillonnement instable de la société, de fonder la société naissante dans la culture. Culture qui est facteur de stabilité et de croissance.

Dans les premiers collèges, dans un contexte de pratique catholique, la foi est intégrée à l'enseignement. Non pas à part, mais déjà elle est imbriquée, ce qui fait parler de « modèle intégré »⁶, trait de la Compagnie à cette époque et qui se distingue, ou bien des modèles humanistes qui auraient tendance à s'en démarquer, ou bien des modèles classiques, représentés au temps d'Ignace par les Frères de la Vie Commune. « La *ratio studiorum* s'adresse à tout homme, comme la *devotio moderna*, elle ne conçoit l'enseignement

⁵ En 1980 « en de nombreuses parties du monde, de sérieuses questions avaient été posées concernant l'efficacité actuelle des collèges jésuites. Pouvaient-ils servir à la poursuite des fins apostoliques de la Compagnie de Jésus ? Pouvaient-ils répondre aux besoins des hommes et des femmes de monde aujourd'hui ? » dans *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, ICAJE, Maison généralice des Jésuites, Rome, 1987, p. 7.

⁶ X. ROUSSEAU « Les collèges, instrument culturels pour un temps de crise ? », dans *Les collèges jésuites d'hier à demain*, pédagogie et spiritualité, Lumen Vitae, p. 59-73.

intellectuel qu'accompagné d'exercices de piété et se détache ainsi du courant intellectualiste de l'humanisme. Mais à la différence des frères de la vie commune, elle refuse une ascèse pour elle-même et la subordonne à la vie intellectuelle»⁷. A travers ce mode d'enseignement, ce qui est pointé à l'époque n'est pas la question de la foi ni de sa pratique. C'est plutôt la capacité des collèges à faire le lien, dans une même société, entre des positionnements divers, et ainsi à faire émerger un nouveau mode de vivre-ensemble.

1.1.5 « Des hommes pour les autres » P. ARRUE sj (1973)

Le concile Vatican II a mis au premier plan la question du rapport de l'Eglise au monde. Il s'en est suivi une réaffirmation des options en faveur de la justice, tandis que la redéfinition des vocations propres au sein du peuple chrétien offrait une nouvelle perception de l'engagement des laïcs.⁸

Le contexte des années 60-70 est encore celui d'un monde à beaucoup d'endroits considéré comme chrétien, mais où les injustices continuent d'être criantes. Dans le mouvement d'aggiornamento de Vatican II, au sein de l'Eglise mais aussi de la Compagnie de Jésus⁹, le préposé général de la Compagnie de Jésus, le père P. ARRUE sj souligne le lien intime entre la foi et la justice : « Le combat pour la justice et la participation à la transformation du monde nous apparaissent pleinement comme une dimension constitutive de la prédication de l'Evangile qui est la mission de l'Eglise pour la rédemption de l'humanité et sa libération de toute situation oppressive. »¹⁰ Dans le monde occidental en question, de culture encore globalement chrétienne, P. ARRUE énonce ainsi le projet éducatif pour les écoles jésuites :

« Notre projet éducatif est donc de former des hommes qui ne vivent pas pour eux-mêmes, mais pour Dieu et son Christ, pour Celui qui est mort et ressuscité pour nous; des hommes pour les autres, c'est-à-dire qui ne conçoivent pas l'amour de Dieu sans l'amour de l'homme: un amour efficace dont le premier postulat soit la justice ».¹¹

⁷ X. ROUSSEAU « Les collèges, instruments culturels pour un temps de crise ? » p. 71.

⁸ *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, ICAJE, Maison généralice des Jésuites, Rome, 1987, p. 66, notamment le §118 et les notes de bas de page n°117 et 118.

⁹ La 31e Congrégation Générale s'est tenue avant et après la dernière session de Vatican II, lors de deux sessions : lors de la première, en 1965 (70 jours), elle élisait P. ARRUE en remplacement de J.-B. JANSSENS défunt. Lors de la seconde, en 1966 (71 jours) étaient finalisés les décrets majeurs revisitant les intuitions et les structures de l'ordre. Ainsi répondait-elle à la demande du concile, pour tout ordre ou congrégation, de revisiter ses sources et reformuler ses charismes. Neuf ans après, en 1975 se terminait la 32^e congrégation générale, rassemblée sous l'impulsion de P. ARRUE, qui devait confirmer la Compagnie dans sa mission de défense de la foi et la justice.

¹⁰ Synode des Evêques 1971 « Le sacerdoce ministériel - la justice dans le monde », §6 et §37, Centurion, Paris, 1971, cité par P. ARRUE, « Des hommes pour les autres, Congrès des anciens élèves des écoles jésuites, Valence. 1973 » dans *Promouvoir la justice*, Editions Vie Chrétienne, 2014, p. 10.

¹¹ P. ARRUE, « Des hommes pour les autres », p. 10.

Dans cette citation, il s'agit bien de rappeler (aux croyants ?) que l'on ne peut pas aimer Dieu... sans aimer l'homme. Former des hommes pour les autres signifie créer des hommes qui ne rejettent pas leurs conditions contingentes et sociales, mais qui sachent, dans ces contingences, discerner entre un usage qui aille dans le sens d'une plus grande justice et un usage qui soit à leur seul profit. Les « *hommes pour les autres* » sont des personnes qui ont la force de « répondre à la haine par l'amour jusqu'à, s'il le faut, donner notre vie comme le Christ, en aimant et pardonnant ». Pour transformer le monde, il leur faut en connaître les mécanismes. L'homme qui cumule cette générosité intérieure et cette capacité d'analyse du monde est appelé *l'homme spirituel* :

« Tel est *l'homme spirituel* qui, parce qu'il est capable d'aimer jusqu'à ses ennemis, dans un monde mauvais, est aussi capable de transformer le monde. Parce qu'il jouit du don de discernement, il peut découvrir et assumer activement le dynamisme profond et créateur de l'histoire, celui qui la pousse vers la construction déjà commencée du Royaume de Dieu. »¹²

C'est bien le Christ qui explicitement est le modèle de ce renouvellement, dans sa fréquentation et dans ses paroles.

« Cet Esprit, qui nous rend spirituels, c'est l'Esprit du Christ, qui nous rend aussi chrétiens, qui nous christifie. (...) Il est par excellence "l'homme pour les autres", notre modèle et notre référence. Ses paroles et sa vie donnent la stabilité nécessaire pour ne pas être désorientés dans ce monde changeant. »¹³

Ces écrits, bien que non à destination directe des établissements scolaires, ont l'avantage d'exprimer à travers la plume de son supérieur général ce que chaque jésuite a souvent en tête lorsqu'il pense à s'engager dans la mission des collèges. L'élève dont il est question, un futur *homme pour les autres* doit certes être solidement formé intellectuellement, mais c'est bien son cœur qui est visé et sa capacité à se mettre au service.

La référence au Christ est claire, au moins pour public jésuite auquel ces documents sont adressés. Ce qui est moins clair est la façon dont il est annoncé explicitement auprès des jeunes. Pour P. ARRUPÉ, l'amour de Dieu chez le jeune à former est préexistant. Il s'agit de lui faire comprendre qu'il va avec l'amour des hommes. Nous verrons que ce présupposé n'est plus si évident, loin s'en faut.

¹² P. ARRUPÉ, « Des hommes pour les autres », p. 19.

¹³ P. ARRUPÉ, « Des hommes pour les autres », p. 19.

1.1.6 « Nos collègues, aujourd'hui et demain » P. ARRUPÉ sj (1980)

Au terme d'un symposium à Rome en 1980 sur l'éducation entre jésuites engagés dans les collèges, P. ARRUPÉ rend compte de sa vision de la mission de la Compagnie dans ce champ apostolique¹⁴. Marqué par l'orientation entre « foi et justice » qu'il a fortement contribué à faire adopter fortement par la dernière congrégation générale 32^e qui porte sa marque (1976)¹⁵, par l'intuition de former des « hommes pour les autres » et enfin par le souci de « collaboration avec les laïcs » évoqué dès 1967¹⁶, il exprime l'attente de la Compagnie, tant par rapport aux jésuites, qu'au profil des étudiants qui y sont formés, ainsi qu'aux conditions d'une transmission de responsabilité aux laïcs.

La visée première est explicite : « Le collège est un instrument (...) dont la fin ne peut être qu'apostolique » et « dont la cause première ne peut être que Dieu ». La mise en garde demeure contre toute tentation de déviation de cette vocation, déviation qui a pu avoir lieu par le passé et qui guette nécessairement à l'avenir. Ainsi l'affirme P. ARRUPÉ : « Toute déviation de cette mission qui dénaturerait sa finalité éducative et apostolique (par exemple en la réduisant à de simples tâches culturelles ou humanistes, ou même catéchétiques) »¹⁷.

Il s'ensuit une série de critères caractérisant selon lui un établissement jésuite¹⁸. Le critère d'une *éducation pour tous* et *accessible aux plus pauvres* est un impératif. L'excellence y est associée tant à la *qualité du regard sur le monde*, au fait des besoins et des enjeux, qu'à la *qualité des études*, les deux devant aller de pair. La formation ignacienne y est une priorité elle aussi.

Le but de l'éducation consiste à « faire pénétrer les valeurs chrétiennes qui sont en même temps des valeurs humaines et reconnues comme telles ». Cela se fait différemment selon des contextes variés dont certains ne sont pas chrétiens. Un discernement est donc toujours nécessaire. Si la visée est bien apostolique, P. ARRUPÉ ne prétend pas former explicitement des chrétiens, mais *des hommes de service selon l'Évangile*. Partant de cela, l'éducation à la charité est la visée première :

¹⁴ P. ARRUPÉ, « Nos collègues, aujourd'hui et demain » dans *Ecrits pour évangéliser*, n. 21, Coll. Christus, 1980, p. 215-235.

¹⁵ La 32^e Congrégation Générale, convoquée par P. ARRUPÉ, vote le décret n°4 intitulé « Notre mission aujourd'hui, service de la foi et promotion de la justice » qui contribuera à remodeler en profondeur les différents champs apostoliques de la Compagnie. Dans *Décrets de la 32^e Congrégation Générale*, 1976, p.54-82.

¹⁶ En 1966, la Congrégation générale demandait déjà que soit menée une réflexion pour aider à la manière de travailler avec les laïcs, alors que ces derniers sont mis de plus en plus en responsabilité, notamment à la suite des orientations du concile Vatican II. *Décrets de la 31^e Congrégation Générale*, « *L'attitude de la Compagnie à l'égard des laïcs et de leur apostolat* », Décret n°33, Edition Prière et Vie, Toulouse, 1967, p. 277-281.

¹⁷ *Décrets de la 31^e Congrégation Générale*, p. 217.

¹⁸ *Décrets de la 31^e Congrégation Générale*, p. 217-220.

« On oublie souvent cette pensée élémentaire, à savoir que la foi doit être informée par la charité et que la foi se manifeste dans les œuvres nées de la charité ; et aussi que la justice sans la charité n'est pas évangélique »¹⁹ « Nos élèves doivent être des hommes mus par une authentique charité évangélique, la reine des vertus »²⁰.

Ainsi P. ARRUPE formule-t-il le but d'une formation jésuite : Il s'agit de former « Des hommes nouveaux, transformés par le message du Christ, de la mort et de la résurrection duquel ils doivent témoigner par leur propre vie. Ceux qui sortent de nos collèges doivent avoir acquis, d'une manière adaptée à leur âge et à leur maturité, une forme de vie qui soit par elle-même proclamation de la charité du Christ, de la foi qui vient de Lui et nous conduit à Lui, et aussi de la justice qu'il a proclamée. Nous devons nous efforcer avec persévérance de transmettre aussi ces valeurs à ceux qui ne partagent pas encore notre foi dans le Christ, en les traduisant en valeurs humaines de rectitude morale et de solidarité, lesquelles procèdent aussi de Dieu. »²¹.

Gardons en mémoire la figure du Christ et son message, éléments de transformation, et, pour ceux qui ne seraient pas chrétiens, l'effort de traduire en valeurs morales son message.

Dans cet écrit, pour la première fois est notifiée l'importance de la transmission dans les collèges de la culture ignacienne, et de la nécessaire formation des laïcs. Ces derniers doivent devenir des « collaborateurs co-responsables de l'ensemble de notre mission »²², parfois prenant la direction de collèges. Mais cette mise en responsabilité doit pouvoir se faire à deux conditions : « La première : qu'ils assimilent les principes ignaciens qui animent notre mission. La seconde : qu'ils aient accès aux charges de responsabilité qui leur permettent de donner la meilleure efficacité à leurs capacités d'éducateurs. » Ces conditions s'accompagnent d'une remarque très concrète :

« Donner une telle formation demande du temps et de l'argent. Mais c'est l'investissement le plus rentable pour la fin à laquelle nous visons. Et il ne serait pas raisonnable de se désintéresser de la formation que nous devons donner à nos collaborateurs, tout en attendant en même temps qu'ils participent de tout cœur à notre mission. »²³

Pendant ces années d'après-concile, entre 1965 et 1981, pendant lesquelles P. ARRUPE a gouverné la Compagnie, l'annonce du Christ et, par contrecoup, l'éducation, ont été transformés. Désormais, il ne sera plus possible de penser, dans les collèges jésuites, la

¹⁹ *Décrets de la 31e Congrégation Générale*, p. 221

²⁰ *Décrets de la 31e Congrégation Générale*, p. 221

²¹ *Décrets de la 31e Congrégation Générale*, p. 221

²² *Décrets de la 31e Congrégation Générale*, p. 227

²³ *Décrets de la 31e Congrégation Générale*, p. 227

promotion de la foi sans celle de la justice. Cela, ajouté, aux recherches sur les sources historiques et spirituelles de la Compagnie de Jésus, va constituer une matière suffisante pour que se formalise une pédagogie jésuite actualisée aux défis de la fin du XXe siècle. C'est l'objet d'écrits majeurs, réalisés par le successeur de P. ARRUPE, dans les années 1980-1990, et qui feront foi, d'une certaine façon, jusqu'à aujourd'hui et que nous découvrons maintenant.

1.2 Les documents fondateurs (1986, 1993)

1.2.1 « Les caractéristiques de l'éducation jésuite » P.-H. KOLVENBACH sj (1986)

En 1986, six ans après le symposium et l'intervention de P. ARRUPE, à la suite d'un travail de fond d'explicitation du charisme jésuite, la Compagnie, sous l'impulsion du nouveau préposé général, le père Peter-Hans KOLVENBACH sj, célèbre les 400 ans de la Ratio Studiorum par un document de référence inédit dans le domaine de l'éducation dans la Compagnie de Jésus, largement diffusé et traduit en 13 langues. Il s'agit du document *Les caractéristiques de l'éducation Jésuite*²⁵.

Un document de type nouveau

Le document est remarquable : c'est le premier à s'exprimer sur les collèges d'une façon qui présente la démarche pédagogique jésuite telle qu'elle est comprise pour l'ensemble des collèges de la Compagnie à travers le monde. En cela, elle peut être comprise comme une nouvelle « Ratio studiorum ». La différence, de taille, est qu'elle s'adresse non plus aux seuls jésuites, mais à tous les acteurs du collège, appelés à une collaboration active et à un partage de la vision du monde et de la mission propres à IGNACE : professeurs laïcs, parents, conseil d'administration. La collaboration demande de pouvoir exprimer, *ad extra*, ce qui a été vécu pendant des siècles comme une évidence, *ad intra*, par des jésuites formés à la même école des Exercices Spirituels. D'où la préoccupation de pouvoir exprimer *l'esprit propre, caractéristique d'une éducation « Jésuite »*. L'autre raison de ce travail est le besoin de points de repère, alors même que le fonctionnement des collèges est mis à l'épreuve de transformations des établissements dues à la présence croissante de l'autorité des Etats dans le

²⁵ International Commission on the Apostolate on Jesuit Education (ICAJE) *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 1986. En ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/caracteristiques-de-leducation-jesuite>

fonctionnement des collèges et à une augmentation des effectifs due à la massification de l'enseignement. Une troisième raison est, comme nous l'avons vu plus haut, un besoin, favorisé par l'invitation de Vatican II, d'exprimer les raisons d'être fondamentales de nos établissements, et ainsi de dépoussiérer des perceptions qui auraient pu se fausser à travers les ans et seraient devenues illisibles aux yeux du monde et à nos propres yeux.

Selon la manière de faire d'IGNACE, le document veut, à la fois, donner de façon précise les caractéristiques jésuites d'un établissement, tout en appelant à une mise en œuvre de ces intuitions qui prennent en compte les conditions de temps, de lieu et de personnes...²⁶

Une manière de procéder, dix caractéristiques

Le document contient des principes pédagogiques, certes. Mais ces caractéristiques ne sont pas réductibles aux principes qui y sont énoncés ni encore moins à un principe qui serait pris séparément des autres. Si principes il y a (au sens littéral du terme), ils se situent dans la vision qui met en jeu Dieu, l'homme, le monde, dans une relation de bienveillance et de responsabilité mutuelles qui lie ces acteurs²⁷. C'est de cette vision, fruit de longues méditations des Ecritures dont les Exercices spirituels sont la matrice, que découlent, dans un deuxième temps seulement, des manières de faire et des principes. Ainsi, chacun des dix chapitres thématiques de quelques pages est précédé d'un paragraphe qui exprime cette relation entre Dieu et l'homme.

Les 10 thématiques, touchent chacune un point pratique de la manière d'envisager la formation. Les 6 premières thématiques évoquent l'objet de la formation (ses buts). Les quatre derniers chapitres traitent des moyens nécessaires à leur mise en œuvre. Le premier chapitre donne le ton : C'est bien parce que le monde est créé par Dieu et qu'il peut être contemplé, que sa connaissance et sa transformation deviennent une tâche, comme qui dirait, sacrée. Cela va fonder le sérieux de toute étude du monde. Dans ce cadre, la mission de l'éducateur n'est pas de transmettre un savoir, mais un regard, le regard émerveillé sur le monde. C'est dans ce cadre que l'éducation doit être comprise comme religieuse et spirituelle : « La formation religieuse et spirituelle fait intégralement partie de l'éducation jésuite ; elle ne s'ajoute pas au processus éducatif et n'en est pas distincte »²⁸. Parce que le but

²⁶ *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §17-20 p. 14-15

²⁷ Cette manière de construire un agir, un 'mode de procéder' n'est certainement pas étrangère à la méditation des Exercices Spirituels sur l'incarnation, lorsqu'il est donné de contempler la Sainte Trinité, qui, touchée par le monde en péril décide par amour de s'y incarner en la personne du Fils, pour y opérer sa rédemption. Pour un jésuite, il n'y a pas de relation au monde autorisée et efficace qui ne se fonde pas dans une observation aimante de celui-ci. Dans I. de LOYOLA *Exercices Spirituels*, §101-109 p. 81.

²⁸ *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §34 p. 39.

est de découvrir Dieu présent et à l'œuvre dans la création et dans l'histoire, il s'agit d'éduquer au lien entre *la foi et la culture*, entre *la foi et les sciences*, et de développer le *respect de la création*.

Les autres chapitres développent sur le même modèle des thèmes fondamentaux qui expriment chacun des manières de procéder : la « *Cura personalis* » touche à l'importance du soin porté à chaque individu, pour lui-même, en dehors de critères normatifs (chapitre 2)²⁹. La confrontation au mal s'aborde par l'éducation à un regard critique sur le monde et à une découverte de ses mécanismes, non pas de façon extrinsèque ou dogmatique, mais par la confrontation de points de vue et les exercices d'argumentation. Cette confrontation au mal se vit à travers une discipline extérieure, qui vise à former une discipline intérieure (chapitre 3). Le chapitre 4 touche au thème de la question pastorale et vise la question singulière de l'annonce du Christ. Dans le chapitre 5, l'élève, ayant passé par les étapes précédentes, est capable d'élaborer sa réponse dans le monde, celle d'un homme qui a fait en lui l'unité entre la foi et la justice, et qui devient un Homme pour les autres, avec le souci des plus pauvres. Cet homme est appelé à prendre sa place dans la société et au service de l'Eglise ou bien de sa tradition spirituelle propre (chapitre 6). Les derniers chapitres sont plus thématiques. Le chapitre 7 sur l'excellence, se démarque radicalement de l'idée parfois répandue de former une élite socio-économique. Il s'agit de former des leaders, oui, mais des *leaders dans le service*³⁰. Le chapitre 8 porte sur les moyens renouvelés de faire vivre ce projet par une collaboration entre jésuites et laïcs. Cette collaboration doit se vivre tant au niveau de la mise en responsabilité de laïcs connaissant la manière de faire jésuite et la partageant, étant par là-même de véritables partenaires, mais plus largement à travers une communauté qui inclue aussi les parents, les professeurs, les anciens élèves, les bienfaiteurs... Le chapitre 9, enfin, parle de l'ouverture permanente à de nouvelles manières de faire, à de nouvelles pédagogies³¹.

²⁹ La « *cura personalis* » fondée ici par le fait que chaque personne est à la fois « personnellement aimée et connue de Dieu » et qu'elle est « appelée à y répondre par une réponse, expression d'une liberté radicale », *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §40 p. 41. Cela implique une relation personnelle avec le professeur, qui prime sur un programme à assurer, et vise à développer l'autonomie et le goût d'apprendre.

³⁰ Le développement intégral poursuivi est celui « d'un sens des valeurs et un engagement au service des autres, qui donne la priorité au besoin des pauvres, et qui sacrifie volontiers à l'excellence de la justice ses intérêts personnels » §107 p. 62. Sur ce point précis, il y a un point de rupture : « traditionnellement, l'éducation jésuite a visé à former des « leaders » (...) ayant une influence positive sur les autres. (...) Dans la manière actuelle de comprendre, le but de l'éducation jésuite n'est pas de préparer une élite socio-économique, mais bien plutôt d'éduquer des hommes qui soient des leaders dans le service. » *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §110, p. 62.

³¹ « Un éducateur selon la tradition jésuite est encouragé à user d'une grande liberté et d'une grande imagination dans le choix des techniques d'enseignement, des méthodes pédagogiques, etc. » §145 p. 73. En guise d'exemple concret, la « saine émulation », présente dans la *ratio studiorum* est complètement revisitée dans le présent feuillet et adaptée « aux conditions de lieu, de temps et de personnes » : cette notion rendue impossible à

La dernière caractéristique, plus comme une clef de lecture et de compréhension de l'ensemble, rapporte la dynamique générale à celle des Exercices Spirituels où elle a puisé son origine.

Pastorale et proposition explicite du Christ : où en sommes-nous ?

La place singulière du Christ est précisément l'objet du chapitre 4. Dans cette vision où la découverte de Dieu passe par une attitude générale à l'égard des choses plus que par des temps dévolus à la prière, la place du Christ est détaillée selon trois thèmes : le *Christ comme modèle*, la *pastorale* et les *manifestations de la foi*.

A qui s'adresse l'annonce de Jésus ? Comment se fait l'annonce de Jésus ? de façon explicite ou non ? sous la forme d'enseignements, de célébrations ? Quelle place y-a-t-il dans cette annonce pour les non-chrétiens ?

Le Christ proposé à tous

La règle générale qui suit est édictée précisément en milieu multiconfessionnel³². C'est dans ce cadre qu'est désirée l'annonce du Christ à tous :

« Dans les collèges jésuites aujourd'hui, des membres de différentes fois et cultures font partie de la communauté éducative. A tous, quelle que soit leur croyance, le Christ est proposé comme modèle de vie humaine. Chacun peut s'inspirer et apprendre de la vie et de l'enseignement de Jésus (...) chacun peut l'imiter dans le dépassement de soi et (...) dans le service des autres. »

La prière entre dans ce cadre. Elle fait l'objet d'une « initiation progressive » où tous sont encouragés à louer et à remercier Dieu, et à prier les uns pour les autres. Cela se fait lors de « célébrations religieuses ou spirituelles appropriées »³³. Il s'agit aussi de proposer de vivre les « Exercices Spirituels », d'une manière adaptée à chacun, élèves et adultes.

Le Christ proposé aux chrétiens

appliquer dans une société devenue individualiste à l'excès, est à appliquer aujourd'hui de façon collective « pour que les élèves aujourd'hui se distinguent avant tout par leur capacité à travailler ensemble, à être sensibles aux autres, à s'engager au service des autres, qui se manifestera dans la manière de s'aider mutuellement ». *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §112 p. 63.

³² Comme dans les autres thèmes, l'annonce du Christ s'applique « Selon les lieux, les temps, les personnes ». Or la variété culturelle est une constante des collèges depuis le départ. La première expérience d'un enseignement fut faite à Goa par François XAVIER avant même la fondation du collège de Messine, en milieu hindouiste.

³³ *Les caractéristiques de l'éducation jésuite* §68, p. 49.

Ce n'est que dans un deuxième temps qu'il s'agit des « chrétiens de la communauté éducative » qui « s'efforcent d'arriver à une amitié personnelle avec Jésus ». Il leur est proposé de célébrer l'eucharistie et les autres sacrements, notamment la réconciliation.

La mission pastorale : engagement et reconnaissance ?

Fait important ici, mission pastorale n'est qu'une dimension particulière de la *Cura personalis*. Le caractère ignacien proprement dit, comme nous l'avons vu dans les autres chapitres, dépasse largement son domaine. La mission pastorale vise à la *reconnaissance* et à l'*engagement* : « L'aide pastorale est une dimension de la *Cura personalis* qui permet aux semences de foi religieuse et d'engagement religieux de croître en chacun en lui donnant la possibilité de reconnaître le message de l'amour divin et d'y répondre. »³⁴ Elle s'adresse aussi bien aux élèves qu'aux membres adultes de la communauté éducative elle-même.

L'annonce explicite du Christ en pastorale ?

Le mouvement du texte ne pousse pas à une annonce explicite. Très probablement dans un contexte où la foi est encore visible et en général pratiquée et identifiée, la question est celle de son incarnation. Premièrement la foi ne peut pas se penser comme une pratique à part. Elle s'inscrit dans une manière d'accueillir le monde, de vivre les études, les relations. Deuxièmement elle a comme lieu de vérification un agir pour la justice. Ainsi, la pastorale aide à ne pas réduire la tâche d'éducation à celle de l'instruction auto-suffisante. A l'autre extrême, elle empêche à la foi d'être vécue comme une pratique désengagée des soucis du monde : « L'aide pastorale se soucie du développement spirituel, c'est-à-dire quelque chose qui est plus que le simple développement humain. Mais elle ne se limite pas au rapport entre Dieu et chaque individu. Elle comprend aussi les rapports humains en tant que ceux-ci sont une expression et une extension des rapports avec Dieu ». Aussi la « foi » conduit-elle à « l'engagement ».

Dans ce positionnement, l'annonce explicite du Christ à des non-chrétiens n'est pas une question. Pour ceux-ci la pastorale peut être comprise comme un développement spirituel dont la visée doit se concrétiser dans *l'engagement*.

Mais alors, comment ces non-chrétiens peuvent-ils reconnaître le Christ, s'il ne leur a pas été annoncé ? La question n'est pas non plus posée ici. Peut-être parce que la pratique des chrétiens dans l'établissement est assez visible, pour qu'elle permette à chacun d'avoir accès au Christ, au moins culturellement parlant. La relation au Christ ne touche que les chrétiens :

³⁴ *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §63 p. 48.

« Pour les chrétiens, cette pastorale est centrée sur le Christ vivant et présent aujourd'hui dans la communauté chrétienne. Les élèves rencontrent dans la personne du Christ un ami et un guide ; ils font l'expérience de sa personne dans l'Écriture, dans les célébrations sacramentelles, dans la prière personnelle et communautaire, dans le jeu et le travail, dans les autres personnes. Ils sont conduits à servir les autres en imitant le Christ, l' *homme pour les autres* »³⁵.

Quelques questions sur le texte « Les caractéristiques de l'éducation jésuite »

Au terme de la lecture du document *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, deux questions se posent, auxquelles nous allons essayer de répondre en cette fin de sous-chapitre :

- Les professeurs sont sensés transmettre l'esprit. Ils sont sensé être formés et introduits à la manière de procéder jésuite pour être partenaires à part entière. Mais comment peut se faire cette familiarité ?
- Les caractéristiques se fondent sur une communauté éducative qui est aussi une communauté de foi. Il semblait à l'époque naturel, à l'intérieur de l'établissement, de faire vivre des propositions confessantes à tous, ce qui est confirmé par des témoignages d'anciens élèves et d'anciens professeurs de cette époque. Or, aujourd'hui, la proportion d'enseignants réticents à ces propositions est bien plus grande qu'alors. Ils voient souvent l'encadrement lié à leur mission pastorale comme une surcharge. Comment considérer la pastorale dans ces conditions ?

En réponse à ces questions, on observe qu'un certain nombre de professeurs se démarquent de la politique générale de l'établissement par défiance vis-à-vis d'une certaine idée du christianisme. Il est très probable que la question du lien entre Foi et Justice ne leur soit pas du tout évidente. Que la politique de l'établissement prenne réellement en compte cette dimension permettrait probablement de faire évoluer les perceptions.

Conclusions sur le texte « Les caractéristiques de l'éducation jésuite »

Nous sommes, au moment de l'écriture de ce texte dans un monde pluriel, où le christianisme reste la norme, et aussi en grand changement, ce qui motive le besoin d'écrire ce nouveau document et d'exprimer pour soi et pour les autres ce qui fait notre caractère propre. Dans ce contexte, la vision de Dieu héritée directement des Exercices spirituels (un Dieu qui aime le monde, et qui en donne la gestion responsable à l'homme) inspire les manières d'agir de tout le collège et de tous ses acteurs, chrétiens ou non. La fin naturelle du collège est d'apprendre

³⁵ *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, §64 p. 49.

aux jeunes à lire dans le monde l'action de Dieu, à se laisser toucher par les injustices, et à participer comme lui à la lutte pour la justice. Le constat est posé de déviation des collèges de leur fin première, où des hommes ont pu être formés selon une idée d'hommes d'élites dont la fin n'était que leur propre glorification. Contre cette erreur, la finalité bien comprise du collège, selon l'intuition d'Ignace, est de former des « hommes et femmes pour les autres » qui puissent poursuivre l'action du Christ dans le monde. Il ne s'agit pas d'instaurer une annonce du Christ de façon extrinsèque. C'est l'ensemble des matières qui est tendu vers ce seul objectif de former des acteurs pour les autres. En ce qu'elles permettent de rendre compte de la bonté de Dieu à travers les mécanismes de sa création, il n'y a aucune matière dont le champ d'étude ne puisse pas se rapporter à la fin poursuivie du projet pédagogique. Pour participer au combat pour la foi et la justice, l'homme formé a besoin d'une expertise sur tous les champs du savoir, mais aussi et surtout du cœur. La pastorale n'a donc de sens qu'insérée dans un ensemble dont la visée ignacienne est clairement identifiée et communiquée, notamment à la communauté éducative des adultes. Elle a en charge de façon plus spécifique l'aspect spirituel, avec l'éducation à la prière et surtout à un agir qui transforme le monde selon les valeurs du Christ, « l'homme pour les autres ». Elle s'adresse à tous lors d'activités, de célébrations, de propositions d'exercices de façon adéquate, et de façon particulière aux chrétiens. La foi prend son véritable sens à travers la justice. Avec ce document, la « théorie » a été exprimée ; il s'agira maintenant de la transmettre dans les pratiques. Ce sera l'objet du document qui suit.

1.2.2 « Pédagogies ignaciennes, approches concrètes » P.-H. KOLVENBACH SJ (1993)

Le document

La large diffusion du document « *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, 1986 » a suscité dans les communautés éducatives des demandes de pistes pratiques. Ainsi naît le document « *Pédagogies ignaciennes, approches concrètes* »³⁷ pour répondre aux questions « Comment faisons-nous vivre dans notre classe *Les caractéristiques de l'éducation jésuite* ? » et « comment former des professeurs à la pédagogie ignacienne ? »

³⁷ INTERNATIONNAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION (ICAJE), *Pédagogies ignaciennes, approches concrètes*, Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 1993..

Le premier objectif du document est de « Faire que ces principes guidant l'éducation jésuite aujourd'hui (...) soient réels dans les relations quotidiennes entre maîtres et élèves »³⁸ Le document se veut donc pratique. Sa diffusion massive (à tous les professeurs, et en format réduit aux parents), n'est pas le point final. Ce qui est visé est son impact sur le « le renouveau du processus d'enseignement (professeurs et élèves) dans les classes »³⁹.

Le deuxième objectif est de « former les enseignants à utiliser le modèle pédagogique ignacien », condition nécessaire pour que soit vécu le caractère « jésuite » des établissements. Pour cela, le document se veut une sorte de boîte à outils. Il s'agit de « mettre sur pied un programme de préparation pour enseigner à l'équipe des professeurs la pédagogie ignacienne et en assurer la diffusion à tous les niveaux de régions, de provinces et d'instituts. »⁴⁰

Constantes et nouveautés

Dans la lettre programmatique au groupe de rédaction du document⁴¹, P.-H. KOLVENBACH confirme les intuitions d'après-Concile de son prédécesseur P. ARRUPE ; mais il y apporte des approfondissements et inflexions. Depuis la diffusion du texte source il y a seulement sept ans, le climat international et social a changé⁴². « Nous n'avons plus la foi en la notion naïve que toute éducation, quels que soient sa qualité, sa motivation ou son dessein, conduira à la vertu »⁴³. Ces nouvelles situations ne mettent pas seulement en cause le système scolaire dans son ensemble, (instruction laïque) ; elles remettent en cause l'humanisme chrétien lui-même, tel qu'il a inspiré nos sociétés chrétiennes et, profondément, l'enseignement dans les collèges de la Compagnie. Cet humanisme chrétien doit être repensé⁴⁴. Il s'agit bien d'instruire et d'éduquer⁴⁵. Et l'éducation en question n'est pas une question de pure morale, mais elle intègre à part entière la dimension spirituelle : « Elle doit intégrer une réflexion sur la pleine signification du message chrétien et de ses exigences pour notre temps. Un tel service de la

³⁸ P.-H. KOLVENBACH, « La pédagogie de la Compagnie de Jésus », dans *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes, Annexe n°2*, Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 1993, p. 39-51,

³⁹ P.-H. KOLVENBACH, *Pédagogie Ignacienne, lettre introductive*, Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 1993.

⁴⁰ P.-H. KOLVENBACH, *Pédagogie Ignacienne, lettre introductive*.

⁴¹ P.-H. KOLVENBACH, « La pédagogie de la Compagnie de Jésus ».

⁴² Tian'anmen (1989), la guerre de Yougoslavie, le rappel bien sûr des holocaustes de la 2e guerre mondiale, un retour de la pauvreté dans les rues dans les métropoles occidentales interrogent l'humanisme.

⁴³ INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION (ICAJE), *Pédagogies ignaciennes, approches concrètes*, Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 1993, §14

⁴⁴ « Qu'est-ce qu'un humanisme chrétien lorsque nous voyons les sans-domicile-fixe errer dans nos villes et le nombre croissant d'exclus qui sont réduits à un permanent désespoir ? (...) C'est un humanisme (...) qui doit être renouvelé face aux exigences de notre temps ; ce doit être le fruit d'une éducation dont l'idéal continue à être motivé par les grands commandements : aimer Dieu et aimer son prochain ». P.-H. KOLVENBACH, « La pédagogie de la Compagnie de Jésus ».

⁴⁵ P.-H. KOLVENBACH, « La pédagogie de la Compagnie de Jésus ».

foi, et la promotion de la justice qu'il entraîne, est la base d'un humanisme chrétien contemporain ». P.-H. KOLVENBACH affine les termes et leur donne de la chair. Ainsi il développe quelques thèmes qui vont se traduire par des slogans chocs, sur lesquels est fondée la pédagogie jésuite en vigueur aujourd'hui.

Une communauté universelle d'amour

Dans le monde des années 90, avant que la crise écologique ne fasse planer une épreuve globale quasi inévitable à l'échelle planétaire, l'enjeu était déjà celle d'une quête de sens, une quête d'espérance, présente en chaque jeune :

« Au milieu de tant d'efforts qui réclament leur temps et leurs énergies, vos étudiants cherchent le sens de la vie. Ils savent que l'holocauste nucléaire est plus que le rêve d'un fou. Inconsciemment au moins, ils souffrent de la peur de vivre dans un monde, uni par l'équilibre de la terreur plus que par des liens d'amour »⁴⁶.

La réponse évangélique à cette quête est celle d'une communauté d'amour, une contre-culture⁴⁷ dont les élèves des collèges seraient les futurs acteurs. Il y a « la pensée qu'une nouvelle communauté mondiale de justice, d'amour et de paix nécessite des gens formés, ayant compétence, conscience et compassion, des hommes et des femmes pleinement humains, qui se sont engagés à travailler pour la liberté et la dignité de tous les peuples, et qui désirent le faire en travaillant avec d'autres qui se sont également consacrés à une réforme de la société et de ses structures. »⁴⁸

Dans quelle mesure ces citoyens de la nouvelle communauté mondiale peuvent-ils être d'autre religion, d'autre croyance ?

Le contour des participants de cette communauté n'est pas défini spécifiquement. Mais s'il est toujours précisé que ce renouveau de la société demande des hommes « formés dans la foi et la justice », il semble cohérent que ce monde est bien le monde au sens large, et que ces élèves, précisément, sont formés pour s'associer à tout homme et à toute femme de bonne volonté et d'« humanité commune ».

Avant que les jeunes accèdent à la foi, des étapes bien plus fondamentales apparaissent comme des passages préalables. Ainsi, le plus important semble « d'aider les jeunes à s'engager dans le sacrifice et la joie qu'il y a à partager sa vie avec d'autres (...). Cela signifie

⁴⁶ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §122.

⁴⁷ « Choisir l'amour demande de reconnaître et de lutter contre par exemple le sécularisme, le matérialisme, le pragmatisme, l'utilitarisme, le fondamentalisme, le racisme, le nationalisme, le sexisme, le consumérisme... » *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §20.

⁴⁸ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §16.

marcher avec eux dans leur propre itinéraire vers une plus grande connaissance, une plus grande liberté, un plus grand amour. C'est une part essentielle de la nouvelle évangélisation à laquelle nous appelle l'Eglise »⁴⁹.

Si donc l'objectif est bien clair de former des hommes et des femmes fondés dans la foi au Christ, il semblerait que cet objectif demande le passage par plusieurs étapes préalables qui sont au moins d'égale importance et prioritaires. Comme si une annonce explicite n'aurait pas de sens si elle n'était pas précédée, ou au moins accompagnée, par un vécu évangélique marqué par l'expérience de la justice.

Des slogans choc : 4 C, hommes et des femmes pour et avec les autres, excellence humaine...

Les acteurs de cette communauté, appelés à transformer le monde, sont ceux-là même qui ont été transformés eux-mêmes radicalement par l'éducation jésuite, « non seulement de la manière dont on pense et agit habituellement, mais aussi de la manière même dont vivent les hommes et femmes ayant *compétence, conscience* et *compassion*, recherchant le plus grand bien dans ce qui peut être fait, en raison d'un *engagement* de foi dans la justice, pour améliorer la qualité de la vie des hommes, plus particulièrement parmi les pauvres de Dieu, les opprimés ou les laissés pour compte »⁵⁰. Ainsi sont exprimés et rappelés à plusieurs reprises les 4 C : *compétence, conscience, compassion, engagement*.⁵¹ L'expression *Engagement* (*Commitment* en anglais) peut être employé seul, ou bien être associé à *la foi et la justice*, ou encore au *travail pour la liberté et la dignité de tous les peuples*, etc.

Le second leitmotiv de P.-H. KOLVENBACH est lui aussi repris de P. ARRUE, mais avec la prise en compte de la montée de l'individualisme, très forte à la fin du XXe siècle. Il s'agissait de former « des hommes pour les autres » ou « des hommes et des femmes⁵³ pour les autres ». Maintenant, il s'agit de former « des hommes et des femmes avec et pour les autres ».

Le dernier leitmotiv, lui aussi repris de P. ARRUE, est la nouvelle compréhension de l'excellence. Le nouvel impératif de cohérence ne permet plus de penser la foi en dehors de la

⁴⁹ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §18.

⁵⁰ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §19.

⁵¹ Le contenu des « 4C » vient de P. ARRUE. P.-H. KOLVENBACH reprend les quatre paramètres et en systématise l'usage. « Nous visions à former des leaders dans le service, à l'imitation du Christ Jésus, des hommes et des femmes consciencieux, compétents et passionnés d'engagement ». Dans *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §13

⁵³ Les collègues, formés seulement de garçons au moment du concile, se sont pour la plupart ouverts à la mixité pendant le généralat de P. ARRUE.

promotion de la justice. L'idée d'une « excellence » qui viserait à promouvoir la prédominance de la formation intellectuelle sur les autres dimensions humaines de l'homme n'est plus, au moins dans le langage. Désormais, l'excellence ne peut être comprise autrement que comme excellence humaine⁵⁴.

Le modèle ignacien

Dans ce que recèle le document *Pédagogie Ignacienne* proprement dit, il ne s'agit pas de rentrer dans le détail. Le propos, plus porté sur la pédagogie, concerne moins spécifiquement la pastorale. Notons simplement que des choses se jouent dans la relation professeur-étudiant et dans la dynamique d'ensemble d'enseignement, les deux étant inspirées de la relations accompagnant-accompagné des Exercices spirituels. Et ce type de relation impliquera un type de pastorale.

La dynamique de l'enseignement jésuite, à vivre en classe, est fondée sur la constante interaction entre Expérience, Réflexion et Action⁵⁵. Si l'on ajoute la mise en contexte, et que l'on ajoute le mouvement, on arrive à cinq étapes : Mise en contexte, Expérience, Réflexion, Action, Evaluation.

Dans la pédagogie ignacienne, le professeur n'est pas au centre de la délivrance du savoir. Il est un facilitateur, en ce qu'il « crée les conditions dans lesquelles les élèves récoltent et rassemblent le matériau de leur expérience personnelle »⁵⁶. Dans le système en vigueur avant l'époque d'IGNACE, la transmission du savoir se faisait par répétition. A partir du XVI^e siècle, un nouveau mode de pédagogie apparaît, selon laquelle l'expérience de l'élève se place au centre de l'acte pédagogique⁵⁷. Dans ce contexte, le professeur⁵⁸ a une position qui demande retenue (ce n'est pas lui qui prend la place dans l'expérience, mais l'élève), rigueur (il doit maîtriser pleinement le cadre et les conditions extérieures de l'expérience), et conscience (celle de ses propres présupposés qu'il aurait tendance à imposer à l'élève, rendant caduque la démarche d'expérience).

Cette manière de faire, pour ce qui concerne la pastorale et a fortiori la question d'une annonce explicite, va toujours privilégier le processus et le chemin à parcourir plutôt que le savoir livresque ou théorique. Pour la pédagogie ignacienne, la connaissance passe par l'expérience. A l'opposé, une chose qui serait sue mais qui n'aurait pas pu s'ancrer en rapport

⁵⁴ La manière réformée de comprendre l'excellence, désormais « excellence humaine » se retrouve notamment dans *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §14, §120.

⁵⁵ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §31.

⁵⁶ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §28.

⁵⁷ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §31.

⁵⁸ *Pédagogie Ignacienne, approches concrètes*, §27, « la relation professeur-étudiant ».

à une histoire, dans une culture donnée, à travers une expérience concrète, n'est pas considérée comme intégrée.

1.2.3 Conclusions

Le long mandat de P.-H. KOLVENBACH a vu la consolidation des intuitions de P. ARRUPE et sa mise en forme systématique dans les deux documents fondateurs que sont « Les caractéristiques de l'éducation jésuite » en 1986, document inspirant, de référence très explicitement chrétienne dans sa forme, suivi du document « Pédagogie jésuite – approches pratique » qui en sont en quelque sorte le « manuel pratique » destiné à être reçu le plus largement et à irriguer les pratiques dans tous les champs de l'enseignement. La question de la pastorale se fait suivant une pratique holistique dans une manière de procédé, selon lequel l'agir, le savoir, la pratique religieuse forment un tout. Cette période voit la confirmation de l'intuition de P. ARRUPE selon laquelle il ne suffit pas d'instruire pour former des hommes et des femmes au service du monde et nourris par l'Evangile. Il s'agit réellement de renoncer à la traditionnelle vision de l'excellence pour elle-même, si souvent associée aux collèges jésuites, pour poursuivre une excellence humaine, qui intègre notamment le souci des plus pauvres. En réaction au péril individualiste qui se profile, il s'agit plus que jamais de *Former des hommes et des femmes, avec et pour les autres*. Dans ce dernier document *Pédagogie jésuite, approches pratiques* le socle qui a inspiré *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, dont l'inspiration chrétienne citait ses sources de façon très explicite, a presque disparu : ce dernier document pouvait s'adresser à tous les professeurs, quel que soit leur positionnement confessionnel. L'intuition originale vivante dans les Evangile s'est exprimée dans le nouveau document sous la forme de valeurs accessibles à tous : il s'agit de former des jeunes adultes *Conscients* des enjeux du monde, *Compatissants* du sort des plus pauvres, *Compétents*, et *Engagés* (*Committed* en anglais). Quant au combat entre foi et justice et dans une culture encore globalement catholique, la justice reste le lieu de vérification de la foi, voire le lieu nécessaire vers la foi.

La pastorale endosse cette responsabilité de sensibiliser le corps enseignant à la manière globale de faire de la Compagnie, en considérant l'élève dans sa globalité tout en le reconnaissant dans sa singularité (*Cura personalis*) et en étant garant de projets qui vont sensibiliser les élèves aux enjeux de justice dans le monde. La question qui va se poser désormais est celle de la déchristianisation galopante des institutions et du maintien de ses possibles références à ce qui l'inspire : l'Evangile.

1.3 Un nouvel élan (2010-2020)

1.3.1 Congrès de l'Union Mondiale des Anciens élèves. A. NICOLAS sj (2009)

Il faudra attendre les années 2019, soit 26 ans, avant que soit réédité un document de diffusion aussi large que les deux documents « *Les caractéristiques de l'éducation jésuite* » et « *Pédagogie Ignacienne – approches pratiques* ». Pendant cet intervalle, un document pourra retenir notre attention, écrit par le père Adolpho NICOLAS sj, qui a succédé à P.-H. KOLVENBACH, dans lequel il s'adresse aux anciens élèves, à Bujumbura, et 2009⁵⁹. BENOIT XVI a succédé à JEAN-PAUL II. La lettre est courte, mais précise. Elle touche à la question de la culture, et plus précisément de la multiculturalité. Un premier thème, celui de la multiculturalité, influence directement la pastorale et préfigure ce que nous vivons actuellement dans de nombreux collèges. Ainsi est-il rappelé que « l'approche chrétienne, et, en son sein, l'approche ignacienne, consiste à accueillir la diversité [humaine, culturelle, linguistique, religieuse] pour mieux la connaître, la respecter et la promouvoir au service de tous. »⁶⁰ Prenant l'exemple du Japon, où 20 % des professeurs sont chrétiens et seulement 1% des élèves, l'institution jésuite a pour mission d'être un lieu de collaboration interreligieuse. Ainsi, dit le préposé général, « si des jeunes de différentes cultures et religions se côtoient dès le plus jeune âge du collège, ils ne pourront pas ensuite se sentir agressés par cette diversité ; ils auront acquis des attitudes d'attention, d'écoute, de convivialité, de respect et de collaboration »⁶¹. Il ne s'agit pas là que de mots, mais d'options radicales qui ouvrent des manières de faire. Ainsi en 2014, en plein conflit Syrien, à Alep. il s'agit de reconstruire des lieux d'accueil et des écoles pour les enfants déscolarisés par la guerre. Alors que le conflit a divisé les communautés et les monte les unes contre les autres, la tendance est forte de reconstruire des écoles catholiques pour les Catholiques, musulmanes pour les Musulmans, ce qui ne fait que figer un peu plus les conflits. L'option du Service Jésuite des Réfugiés (JRS) est, en portant secours aux plus vulnérables, « de ne jamais travailler seul »⁶², mais de

⁵⁹ A. NICOLAS, « Allocution du père général au congrès de l'union mondiale des anciens élèves à Bujumbura », Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 2009.

⁶⁰ A. NICOLAS, « Allocution du père général au congrès de l'union mondiale des anciens élèves à Bujumbura », p. 1.

⁶¹ A. NICOLAS, « Allocution du père général au congrès de l'union mondiale des anciens élèves à Bujumbura », p. 1.

⁶² « Nous voulions que ce travail [d'aide aux plus pauvres et de scolarisation] ne soit empreint d'aucune couleur particulière qui nous fige dans un modèle prédéfini. (...) pour être présent au point de rassemblement de tous les Syriens sans tomber dans le piège des discriminations et des extrémismes, il fallait que notre projet vise à

constituer dans les écoles, volontairement, une mixité. C'est une condition nécessaire pour la création de l'œuvre. Si les pères se sont fait la guerre, comment les fils, qui auront joué ensemble pendant toute leur enfance, pourraient-ils prendre les armes les uns contre les autres ? La paix se construit dès maintenant dans les cours de récréation et dans les leçons d'histoire. Ainsi peut s'ouvrir un espace de bien commun dans lequel peuvent se retrouver des identités diverses, qu'elles soient chrétiennes ou musulmanes. Mais cela implique une chose : d'accepter de laisser place, d'emblée, aux autres cultures, et donc de s'abstenir de se rapporter à l'autre d'une façon prosélyte. Dans ce cas, la mise en place d'une culture commune qui nous rallie les uns les autres est préférée à un repli sur des références communautaristes. C'est à ce prix seulement que peut se dessiner un vivre ensemble et donc la construction d'une paix commune.

On peut se demander dans ce cas ce qu'il en est de l'annonce explicite de Jésus. Cette dernière est réduite en tant que telle. Mais la manière de faire, le style est bien là : celui de consentir à laisser la place à l'autre pour que nous puissions être rassemblés par un esprit commun. Comment faire pour que demeure quelque chose de l'annonce explicite de Jésus dans un contexte multiculturel, et sans que cela se fasse par la réduction à un plus petit dénominateur commun qui évacuerait la question religieuse ? C'est le problème posé ici, et que nous pourrions reprendre à partir d'autres initiatives.

Le deuxième thème de cette intervention lui est connexe ; il touche à la culture, et à l'inquiétude exprimée par le pape Benoît XVI d' « une distance croissante entre la culture moderne et les valeurs Chrétiennes »⁶³. A partir de l'exemple des écoles en milieu de guerre civile comme en Syrie, n'est-ce pas là ce qui est en jeu ? Il s'agit bien de promouvoir une « culture » de la tolérance, inspirée par les Evangiles mais sur laquelle puissent s'appuyer et se reconnaître des personnes de bonne volonté, issues de traditions religieuses différentes.

Pour le Saint Père, cité par le préposé général des Jésuites, « les nouveaux peuples qui ne savent pas reconnaître le Seigneur sont moins loin géographiquement que culturellement. (...) Les obstacles qui défient les messagers de l'Evangile ne sont ni les océans ni les grandes distances, mais plutôt ces frontières qui en raison d'une méconnaissance de Dieu et de

recueillir dès le début, toutes les composantes de la société Syrienne, afin que chacun et chacune s'approprie positivement le projet pour sauver et construire son pays » Article de M. ABOU-SEIF, « Dialogue interreligieux : espoir et peur » dans l' *Annuaire de la Compagnie de Jésus*, 2016, Curie Généralice de la Compagnie de Jésus, p. 36-41.

⁶³ A. NICOLAS, « Allocution du père général au congrès de l'union mondiale des anciens élèves à Bujumbura », Curie Générale de la compagnie de Jésus, Rome, 2009, p. 2.

l'homme viennent s'interposer entre la foi et le savoir humain, la foi et la science moderne, la foi et l'engagement pour la justice. »⁶⁴

Il y aurait donc un péril qui empêcherait d'accéder à la foi, et qui serait dû à un manque de culture. Ainsi, la mission de l'école, lorsqu'elle défend la culture, ou bien lorsqu'elle crée une culture propre inspirée par l'Evangile, participe à rendre accessible la figure du Dieu de Jésus Christ, au même moment où elle contribue à la paix entre les hommes.

Ainsi, la mission de l'école, comme responsabilité dans la création d'un vivre ensemble possible, semble ici primordiale. En effet, quel autre lieu est possible dans la société pour que se forme une culture commune qui permette aux jeunes de se rencontrer, de confronter leurs modèles, d'ouvrir leurs communautarismes à une dimension universelle ?

1.3.2 « Une tradition vivante pour le XXI^e siècle » A. SOSA sj (2019)

Dans un contexte mondial chahuté par ce qui semble être un « choc des cultures »⁶⁵ et face au péril écologique⁶⁶ qui éprouve profondément l'espérance et sollicite les responsabilités de tous, face à un nouveau rapport des jeunes au réel, plus conditionné qu'avant par les médias, et par une culture qui permet moins l'intériorité mais qui favorise au contraire la dispersion et la superficialité, de nouvelles perspectives semblent nécessaires au niveau de la Compagnie de Jésus. Le nouveau Préposé général, le Père Arturo SOSA sj, qui succède à A. NICOLAS en octobre 2016, lance une nouvelle phase d'interrogation et de reformulation des attendus de la Compagnie vis-à-vis des Collèges. Face à la multiplication des documents ces dernières décennies, il s'agissait d'en faire une synthèse, ou à défaut une référence aux documents les plus inspirants. Il s'agit aussi de mesurer les changements et de tracer une ligne d'action pour les prochaines années. C'est ainsi que le document *Une tradition vivante*⁶⁷ comprend une reprise synthétique de chaque document source des 50 dernières années, puis il fait un état des lieux sur le monde et sur ses besoins. Enfin, il formule une nouvelle fois les marqueurs d'identité d'une école jésuite, inspirés des précédents mais renouvelés à la lumière du présent.

⁶⁴ A. NICOLAS, « Allocution du père général au congrès de l'union mondiale des anciens élèves à Bujumbura », p. 2.

⁶⁵ Le Khalifat est instauré par l'Etat Islamique le 29 Juin 2014 en Irak.

⁶⁶ L'encyclique *Laudato-Si*, parmi les premiers documents du Pape François en 2015, se relie à la cause qui déjà rassemble de nombreux mouvements militants, dans une approche qui promeut « l'écologie intégrale ».

⁶⁷ INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION (ICAJE), *Les écoles jésuites : Une Tradition Vivante pour le XXI^e siècle – Un Exercice permanent de discernement*, 2019.

Une tradition vivante

Une première caractéristique de ce document est qu'il invite à une posture dynamique. On aurait pu se dire que les documents de ces 50 dernières années avaient fait le tour de la question. Sans compter que dans chaque province, puis dans chaque collège, l'effort a pu être fait d'exprimer ce qui constitue son « être jésuite ». Rajouter une définition nouvelle, c'est entrer résolument dans un mode dynamique et discernant : il n'est pas possible de définir ce qu'est l'éducation jésuite une fois pour toute. Cela doit prendre en compte le contexte et l'époque. D'où la notion de tradition vivante qui doit sans cesse se réinventer, en puisant ce qui est de meilleur et de plus approprié. La tradition n'est pas ici perçue comme un objet statique à conserver précieusement, elle est au contraire une manière dynamique de se renouveler en prenant en compte un réel toujours nouveau. *« Ce texte s'inscrit dans notre tradition d'aider notre apostolat éducatif à réfléchir et à discerner les défis et les chances propres à notre temps afin que nous puissions continuer aux besoins de renouvellement, d'innovation et de ré-imagination dont notre éducation a besoin en ce temps de changement. »*⁶⁸ Cette dynamique, à l'affût de nouveaux modèles créatifs et innovants, est *« le meilleur hommage à notre tradition »*⁶⁹. Cette tradition d'un patrimoine vivant, le document lui-même en fait faire l'expérience. Chaque chapitre ou sous chapitre appelle à une réflexion individuelle ou en groupe, dans une démarche d'observation et de discernement.

Mondialisation et Intégration : mission scolaire et missions de la Compagnie universelle.

Une seconde nouveauté est le changement de position de l'apostolat de l'éducation au sein des œuvres de la Compagnie. Le phénomène de mondialisation s'accompagne aussi d'un processus d'intégration. La mondialisation, tout d'abord, s'opère au sein des établissements à travers le réseau mondial *Educate Magis*⁷⁰ et sa plate-forme internet. Mais le partage n'est pas que spatial, il relie aussi des structures d'enseignement diverses. Les réseaux conventionnels primaire et secondaire découvrent qu'ils font partie d'un réseau plus large qui intègre les universités, mais aussi les réseaux de formation professionnelle continue, les réseaux de formation populaire (Foi et Justice en Amérique Latine et Asie...), les réseaux éducatifs auprès des réfugiés (JRS). Cette prise de conscience qui vient de la communication

⁶⁸ *Une tradition vivante*, Introduction de A. SOSA, p.6.

⁶⁹ *Une tradition vivante*, p. 6. Cette manière de faire, qui est un appel à un discernement permanent, est aussi ce qui a habité Ignace et les premiers Compagnons. Il s'agissait alors de compiler, au XVII^e siècle, une quantité de bonnes pratiques, pour en faire un ensemble cohérent et original, ordonné à une visée claire qu'est le service de Dieu et la vision de l'homme qu'il sous-tend. Ainsi se sont constitués les *Exercices spirituel*, et aussi ce qui aboutira à la *Ratio studiorum*.

⁷⁰ <http://www.educatemagis.org>

entre les divers lieux apostoliques n'est pas nouvelle, mais est bien à l'origine des manières de procéder de la Compagnie : IGNACE en son temps était très rigoureux sur ces échanges de nouvelles et de manières de faire⁷¹. Cette tradition était encore très active dans le réseau des établissements belges au début du XXe siècle.

L'intégration, ensuite, vise la mise en perspective de l'éducation avec les autres champs de la mission de la Compagnie. Tandis que les collèges ont pu constituer à la fin du XXe siècle un monde à part, avec peu de relations avec les autres apostolats (à côté de l'apostolat spirituel, l'apostolat social, l'apostolat intellectuel), les nouvelles perspectives intègrent l'éducation dans le grand 'tout' de la mission universelle de la Compagnie. Les collèges s'inscrivent dans l'une des quatre *Préférences Apostoliques Universelles* énoncées pour 2019-2020⁷³ : 1 *Montrer la voie vers Dieu à l'aide des Exercices Spirituels et du discernement*, 2 *Faire route avec les pauvres et les exclus de notre monde ainsi qu'avec les personnes blessées dans leur dignité, en promouvant une mission de réconciliation et de justice* 3 *Travailler avec d'autres pour la sauvegarde de la Maison commune* et 4 *Accompagner les jeunes*.

Non seulement l'enseignement secondaire fait partie de l'une des Préférences, mais il est appelé à faire sienne les autres préférences apostoliques. Ainsi, les Etablissement scolaires, partie d'une des quatre missions, vont inclure dans leurs objectifs les trois autres, devenant acteurs à part entière de perspectives qui les inscrivent dans la Compagnie universelle.

La question de Dieu : importance du spirituel et du multi-religieux

Dans la synthèse bibliographique que constitue la première partie de *Une tradition vivante*, le dernier document cité, les *Actes du congrès international des délégués à la formation jésuite tenu à Rio de Janeiro* en 2017⁷⁴ retient notre attention. Des quatre points que reprennent ces Actes, la question de Dieu en concerne deux. La question de Dieu est même l'objet du premier engagement intitulé « l'expérience de Dieu ». Elle intervient aussi de façon secondaire dans le troisième engagement intitulé « prendre soin de notre Maison Commune : réconciliation avec Dieu, l'Humanité et la Création ».

La manière dont il est fait référence à Dieu n'est pas encore celle d'une annonce explicite. Elle se présente sous la forme de deux autres priorités : celle du *spirituel* et celle du *multi-religieux*. Dans une société où les plages de silence et les occasions d'introspection sont de

⁷¹ Voir la lettre adressée par Ignace à son premier compagnon Pierre FAVRE, le rappelant à l'ordre pour l'inciter à rendre compte de ses découvertes apostoliques.

⁷³ *Une tradition vivante*, introduction du P. Sosa, p. 24, et <http://jesuits.global/en/about-us/universal-apostolic-preferences>. Voir aussi la présentation vidéo <https://youtu.be/TgUJvtzUuZA>

⁷⁴ *Une tradition vivante*, §57 p. 30.

plus en plus rares, la question du *spirituel* conditionne plus largement la capacité d'analyse du monde (dans toutes les matières recouvertes par l'enseignement) et la capacité d'un engagement responsable. La question d'une vie intérieure devient cruciale, car sans elle c'est la profondeur de jugement qui disparaît⁷⁵. Derrière cette question qui n'est pas d'abord confessionnelle, c'est du rapport au monde, au temps, à l'agir dont il est question. Ici, le temps pour un retour critique sur ce qui a été vécu (relecture ignacienne), et l'éducation à des démarches de choix fondées sur le dialogue et une écoute de la voix intérieure, sont les éléments primordiaux. L'autre priorité est celle du *multi-religieux*, avec une invitation forte au dialogue inter-religieux et à la formation chrétienne.

Dans la deuxième partie de *Une tradition vivante*, qui est un diagnostic de la situation mondiale, ces thèmes reviennent. En ce qui concerne le rapport à Dieu, il est relevé la baisse de la pratique religieuse, surtout dans les pays riches, et une vulgarisation de la formule « spirituel mais pas religieux »⁷⁶. Il y a à la fois une urgence à exercer et à permettre une vie spirituelle chez nos contemporains, et en même temps, dans ce grand flou de cette sphère dite « spirituelle » qui se généralise sans que l'on sache vraiment ce que cela représente, se pose la question de l'annonce explicite du Christ.

Dans sa troisième et dernière partie, la question de Dieu est la première des « Dix marqueurs d'identité commun aux écoles jésuites à travers le monde », réactualisation dynamique, trente ans après, des dix caractéristiques énoncées pour la première fois dans *Les caractéristiques des établissements Jésuites* (1986). La question du caractère jésuite de nos institutions est supplantée par une autre, plus fondamentale : « comment assurer la catholicité de nos écoles à l'avenir ? ». Cette question se pose alors que précisément, pour de nombreuses familles et élèves « le lien intrinsèque entre la proclamation de l'Évangile et les objectifs éducatifs de nos écoles ne coulent plus de source » et « qu'un large pourcentage de nos personnels enseignants s'identifient davantage au label *jésuite*⁷⁷ qu'au terme *catholique* ».

⁷⁵ « J'aime à penser la vocation jésuite en terme de profondeur » dit A. NICOLAS, dans une allocution applicable directement au travail des collèges <https://youtu.be/SQHHn1E4gAQ>

⁷⁶ *Une tradition vivante*, §109 p. 47.

⁷⁷ On peut croire que le qualificatif 'jésuite' ici utilisé n'a pas la même signification que dans les documents de la Compagnie, mais qu'il est plutôt associé à l'imaginaire qu'il suscite chez certaines familles ou certains professeurs. Nous reconnaissons ici l'influence américaine du document, où la 'marque' jésuite en tant que slogan commercial est fort mise en avant, ce qui est loin de nous épargner pour autant en contexte belge ou européen. Il serait à ce titre très instructif de comparer les motivations exprimées par les parents d'élèves et professeurs postulant dans les collèges du réseau avec les dix caractéristiques d'un établissement jésuite.

Reprenant une étude de l'université flamande de Louvain⁷⁸ que nous commenterons largement ci-dessous au chapitre 3, le document prône la position de dialogue, qui « choisit explicitement d'être inspirée par ses traditions chrétiennes, toute en acceptant la présence d'autres traditions ». Cette position exigeante, aux frontières, demande notamment aux éducateurs à « apprendre à équilibrer le particularisme de leur racine institutionnelles avec la pluralité des croyants issus de traditions religieuses nombreuses et diverses, de même qu'avec les non-croyants »⁷⁹.

1.4 Parcours jésuite, conclusions

Dans un monde de chrétienté, où la foi était portée de pair dans une culture chrétienne forte, pouvait se confondre l'idée qu'instruire valait éduquer. Il y avait la conviction que former des esprits brillants, dans un bain culturel et de pratique religieuse, les inciterait à se mettre au service des plus pauvres et à intérioriser une foi vivante. La prise de conscience de Vatican II, dans le contexte de déchristianisation déjà à l'œuvre à l'époque, interroge la cohérence du modèle : L'instruction dans la foi ne suffit pas ; elle doit se vivre dans un agir qui lui soit cohérent. La foi des Evangiles n'est pas accessible si elle ne passe par le souci des plus pauvres et le combat pour la justice qu'il implique. La seule « excellence » laisse place à une excellence « humaine ». Désormais, une école ne peut plus se dire jésuite si, en son sein, les élèves ne sont pas sensibilisés au service des plus pauvres, et cela dans tous les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Ils sont appelés à devenir résolument des hommes et des femmes pour les autres. La dialectique qui est en jeu est bien celle de la foi et de la justice, une foi qui fait justice, et une justice qui rend la foi accessible, car crédible.

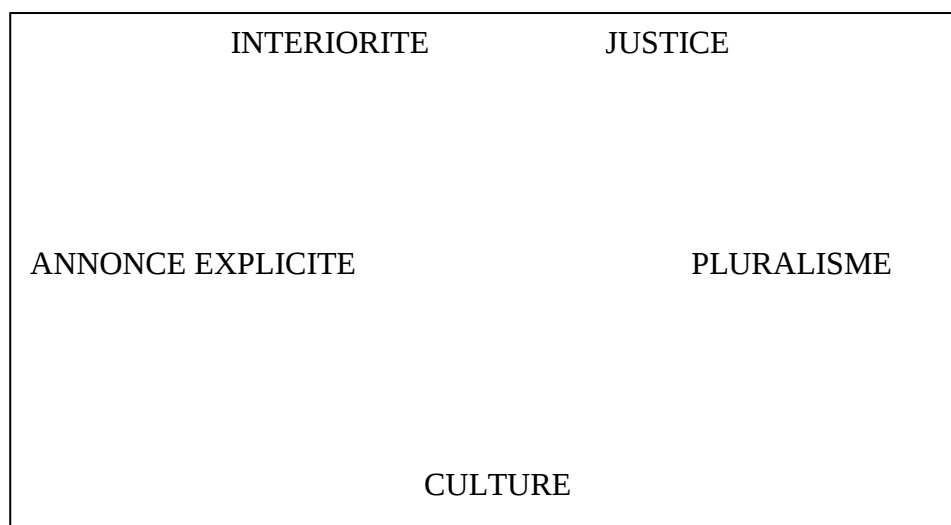
L'annonce explicite du Christ n'est pas ici un sujet, dans la mesure où les pratiques religieuses, bien qu'elles aient subi une forte remise en question, semblent encore installées, ainsi que les références évangéliques dans nombre d'esprits. Cela est à la fois vrai, et en même temps trompeur : pour s'associer la collaboration de tous et sans froisser ceux qui n'adhéreraient à la dimension explicitement chrétienne du message, les sources chrétiennes de l'inspiration du projet jésuite sont exprimées selon un système de valeurs altruistes, les valeurs évangéliques. De même que l'on croyait que l'excellence intellectuelle pouvait conduire les élèves des écoles jésuites à se mettre au service de la société, de même on croyait que donner aux élèves le goût du service pouvait conduire à identifier naturellement le Christ

⁷⁸ D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the identity of Catholic schools », in *International studies in Catholic education*, Vol 2, n°2, Oct. 2010, p. 193-211.

⁷⁹ *Une tradition vivante*, §171 p. 63.

comme ayant un rapport avec ce goût du service et de la justice, et, éventuellement, y adhérer dans un acte de foi. Ni l'un ni l'autre ne sont véridiques.

Le début du 21^e siècle fait apparaître ses nouveaux défis en termes de justice sociale. La mondialisation met au jour de nouvelles formes de pauvreté. La question écologique surgit parmi les maux, laissant toute sa pertinence à la sensibilisation d'un combat pour la justice. La segmentation des groupes en catégories sociales, ethniques, religieuses différentes demande des lieux qui permettent de créer du lien et d'instaurer le dialogue en vue de reconnaissance et de réconciliation. Mais, fait nouveau, les acteurs de ces associations se constituent à côté, voire parfois en défiance vis-à-vis des propositions confessionnelles. Ce sont les manifestations du phénomène d'exculturation déjà en œuvre depuis longtemps mais que l'on ne voyait pas. Aux côtés d'une culture matérialiste et hédoniste, un certain humanisme athée prend progressivement le pas, et relègue à la marge une culture chrétienne prenant jusqu'à présent le Christ comme référence et comme but. A ces pratiques athées répondent d'autres pratiques confessantes nouvelles, qui n'honorent plus la cohérence entre la foi et la justice. Les années 2010-2020 voient, à côté du chantier de la justice, apparaître de nouvelles préoccupations, celle de l'intériorité, qui semble un nouveau préalable pour que puisse se vivre une expérience de foi, et celle d'une annonce explicite du Christ. La mission de la pastorale qui se résumait dans l'articulation foi et justice dans les années 1970-80 peut maintenant s'exprimer selon cinq pôles : Annonce explicite, Culture, Intériorité, Pluralisme, Justice. Voilà les nouveaux champs sur lesquels la pastorale est appelée à travailler en synergie dans l'ensemble de l'établissement.



Ces priorités, ne sont pas sans poser de problèmes dans la pratique courante de nos établissements car ils sont souvent perçus comme en tension. Ainsi en est-il de la question de l'annonce explicite et du pluralisme : Comment dire que l'on est ouvert à tous, tout en se réclamant du Christ seul ? Comment faire vivre des expériences d'intériorité dans un contexte déjà très chargé par la quantité de choses à faire ? Comment faire en sorte que la Culture dont il est question ne soit pas seulement celle ambiante, mais qu'elle soit un lien, un chemin vers le caractère chrétien de l'établissement ? Comment continuer à favoriser le combat pour la justice, mais sans qu'il soit complètement déconnecté, voir en opposition ou concurrence avec une perception confessante ? Le chapitre qui suit va essayer de situer ces questions de manière théologique dans un contexte proche du contexte belge.

Chapitre 2 Vers une annonce explicite : réflexions de théologie pastorale

Lors de sa rencontre avec les chefs d'établissement des réseaux français et belges en octobre 2019, le supérieur jésuite François BOËDEC rappelle que « l'annonce de Jésus Christ n'est pas optionnelle dans nos établissements ». Par là, le provincial ne fait que rappeler le caractère catholique de nos collèges et leur référence au Christ, comme d'ailleurs chaque document de la Compagnie, jusqu'à celui qui vient de paraître, *Une tradition vivante* (2019)⁸⁰. Pourtant, le document n'affirme-t-il pas aussi, en son point n°5 que « les écoles jésuites s'engagent en faveur de l'interculturalité », y affirmant que « l'inculturation et le dialogue interreligieux sont des éléments essentiels de sa mission de promotion de la foi et de la justice »⁸¹ ? Comment tenir une proposition catholique forte, explicite, qui s'adresse à des jeunes de confessions qui ne soient pas chrétiennes, en faisant sienne la parole du pape François lorsqu'il affirme « Ne faites jamais de prosélytisme dans les écoles, jamais ! »⁸² ?

Par ailleurs, comment faire le lien entre, d'une part, les initiatives caritatives, menées au nom du combat pour la justice, et d'autre part, leur rapport à la foi, comme cela est censé être naturel dans une perception chrétienne de la foi et de l'engagement ?

Pour nous aider à penser théologiquement ces deux clivages, la première partie de ce chapitre va s'inspirer d'une étude pratique guidée par trois auteurs de la Faculté de théologie de la KULeuven (L. BOEVE, D. POLLEFEYT et J. BOUWENS), qui nous permettent de faire une typologie de l'engagement chrétien dans les établissements scolaires et d'en faire l'analyse. Leur pensée sera complétée par l'approche systématique de C. THEOBALD. La deuxième partie de la réflexion portera sur les conditions de possibilité d'une annonce explicite du Christ en milieu pluriel, qui nous fera cheminer avec A. FOSSION, C. THEOBALD et A. JOIN-LAMBERT.

⁸⁰ « Les écoles jésuites s'engagent à être catholiques » est le premier des dix points des dernières caractéristiques d'un établissement jésuite, dans le document. Le terme « Christ » est rappelé 34 fois. Pour comparaison, le terme apparaît 72 fois dans *Les caractéristiques de l'éducation jésuite* (1986) et 8 fois dans *Pédagogie Ignacienne* (1993)

⁸¹ *Une tradition vivante*, §226, p. 78

⁸² FRANÇOIS, Discours aux participants au congrès mondial sur l'éducation, organisé par la Congrégation pour l'Education catholique du 21 Novembre 2015.

2.1 Typologie de la catholicité dans des établissements catholiques en contexte pluraliste

2.1.1 Identité chrétienne et pluralisme : L. BOEVE

Lieven BOEVE⁸³ est professeur de théologie systématique à la KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN (KULEUVEN) et directeur général du secrétariat pour l'éducation catholique en Belgique flamande (VSKO). Il s'intéresse à la possibilité d'un enseignement catholique dans un contexte qu'il qualifie de *détraditionnalisation*. Le contexte correspond bien à celui des documents de la Compagnie universelle : celle d'un christianisme établi et profondément ancré culturellement dans les années 50, qui dans les années 80 a priorisé la question de la Justice, au risque de réduire le discours de foi à un système de valeurs, pour se retrouver aujourd'hui confronté à une désaffection de la foi, et à une sorte de décalage entre la foi elle-même et l'action caritative. Au point où il semble maintenant impératif de rendre à nouveau visible l'intuition évangélique, sous peine de disparaître dans les structures d'un enseignement d'Etat, neutre dans tous les sens du terme, ou de se laisser rattraper par une marchandisation de l'éducation promise à un bel avenir.

Le mouvement agissant dans la jeunesse flamande n'est pas une simple *déchristianisation*. Il s'agit, selon les termes de L. Boeve, d'une sécularisation qui est en réalité une *pluralisation de l'intérieur* que des tentatives de rechristianisation maladroites pourraient encore aggraver. Cet état de fait appelle à rechercher de nouvelles solutions. Comment expliquer cette évolution ? Quelles ouvertures proposer dans le cadre d'une école qui veut vivre de son inspiration catholique ? En observant les tendances actuellement à l'œuvre, nous allons comprendre les mécanismes qui sont à la source et qui ont dominé ces dernières décennies.

2.1.2 D'une culture chrétienne aux valeurs...

C'est à partir d'une typologie des établissements que la pensée de L. BOEVE⁸⁴ semble la plus accessible. Ainsi catégorise-t-il les institutions scolaires selon quatre modèles, sous la même préoccupation de fond, à savoir la transformation d'une culture chrétienne telle qu'elle se présentait dans les années 60, vers la culture pluraliste d'aujourd'hui, qui s'en éloigne par

⁸³ La pensée de L. BOEVE nous est accessible à travers une conférence « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique » (2001) et le résumé que ses collaborateurs font de sa pensée dans l'article : D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the identity of Catholic schools », in *International studies in Catholic education*, Vol 2, n°2, Oct. 2010, p. 193-211

⁸⁴ L. BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique » Conférence donnée à Budapest, 19 Octobre 2001 dans le cadre du Comité Européen de l'Enseignement Catholique.

bien des aspects. Le premier des quatre modèles de L. BOEVE s'appelle *sécularisation institutionnelle*. Il décrit une institution qui a renoncé à son identité et se revendique comme entièrement pluraliste. Le pluralisme y serait assuré collectivement. Dans ce contexte, les chrétiens n'ont pas plus, pas moins part à la vie de l'école, « libres de s'organiser en tant que chrétiens, sur base volontaire, à l'intérieur d'un enseignement pluraliste »⁸⁵. Le deuxième modèle lui est opposé. Il est désigné comme *re-confessionnalisation institutionnelle* : Dans ce système, la dimension catholique de l'école est mise en avant et publiquement revendiquée, dans la perspective d'un retour à une culture chrétienne. Les liens avec la paroisse sont resserrés. Le modèle est fondé sur le présupposé qu'une partie non négligeable des élèves sont catholiques ou sont supposés l'être. Les prêtres sont présents dans l'école et les sacrements (messe, prière, communion et confirmation) y sont célébrés régulièrement. Le système a pour objet de scolariser des catholiques par des catholiques.

Le troisième modèle s'intitule l'éducation aux valeurs dans une perspective chrétienne :

« Dans un contexte de sécularisation interne et externe, cette piste reformule le projet éducatif catholique en un ensemble de valeurs soi-disant chrétiennes sur lesquelles des non-chrétiens ou des « ex-chrétiens » peuvent se rallier. (...) On est constamment à la recherche d'une base commune qui créerait un lien et serait ensuite dite chrétienne. On joue alors principalement sur la corde de l'éthique. L'inspiration chrétienne est identifiée à l'éducation aux valeurs chrétiennes. Etre chrétien, c'est donc être au service de l'humanité tout entière, aimer son prochain, être solidaire avec les plus faibles, les blessés, les exclus, et ceci parfois encore dans le cadre d'un vague sentiment religieux mais rarement dans celui d'une relation personnellement engagée et explicite avec Dieu. »⁸⁶

Comment ne pas voir ici de façon saisissante l'orientation prise par les documents de la Compagnie, entre les formulations très confessionnelles de *Les caractéristiques de l'éducation Jésuite* (1986) et leur traduction dans un langage pouvant être complètement laïcisé dans *Pédagogie Ignacienne* (1993), avec cette systématisation de la formule *Former des hommes et des femmes avec et pour les autres* et des 4C qui nous sont maintenant si familiers ?

Que dit L. BOEVE de ce troisième modèle : une éducation aux valeurs dans une perspective chrétienne ?

⁸⁵ L. BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », p. 4.

⁸⁶ L. BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », p. 6.

Le premier point, c'est qu'il postule une « continuité entre la culture et la foi »⁸⁷. L'intuition sous-jacente est que pratiquer l'éthique prônée par la foi chrétienne suffirait naturellement pour accéder à sa source, sans que cette dernière soit exprimée. Ce phénomène est appelé « mono-corrélation » selon laquelle « A toute question de jeune, une réponse chrétienne est donnée »⁸⁸. Que cette conviction emporte l'avis de tous dans les années 1970-1980 montre combien la culture pouvait être en ce temps imprégnée de valeurs chrétiennes. Il a fallu 40 ans pour se rendre compte que le passage de l'éthique à la foi ne se vérifie pas, en tout cas pas automatiquement. Car si l'expérience de Jésus Christ implique des comportements éthiques qui lui correspondent, le contraire est loin d'être certain. Ainsi la culture du monde s'éloignait très sûrement et à grande vitesse de la culture chrétienne, sans que l'on s'en aperçoive. Au point où L. BOEVE affirme que la rupture entre la foi et la culture était déjà consommée dès les années 1960⁸⁹. Le recours aux valeurs aurait été selon lui, de façon non consciente, une façon de combler l'écart entre l'adhésion à la foi catholique et la nouvelle culture ambiante. Tant qu'une taille critique de l'établissement adhère encore aux valeurs et à la pratique chrétienne, le fonctionnement était viable. Il avait d'ailleurs de nombreux avantages : le projet d'école de « faire du bien » permettait de recueillir un maximum d'élèves et de professeurs, sans que ne soit jamais posé le sujet de la foi. Les limites du modèle apparaissent lorsque ceux qui ne se reconnaissent plus dans les fondements chrétiens sont majoritaires. La source est tarie, faute d'avoir été entretenue. A partir de ce moment, toute volonté d'associer un agir altruiste (développé dans l'une ou l'autre association de l'école par exemple, ou à l'intérieur du projet éducatif ou pédagogique) à une motivation chrétienne qui voudrait en dire l'origine est perçue comme une récupération, et engendre, naturellement, un réflexe de repli fortement contre-productif. Cette corrélation abusive met en évidence une *stratégie missionnaire* à l'œuvre qui avancerait de façon masquée et sur laquelle on aurait fermé les yeux, de façon le plus souvent inconsciente. L'histoire montre qu'une telle manière de procéder, par mono-corrélation, n'est nullement payante à terme. Au contraire. Une autre limite pointée par L. BOEVE est que la place prise par les *valeurs*, au nom même d'un projet pédagogique, a dénaturé la notion même de chrétien. Elle a été vidée de sa transcendance et désormais

⁸⁷ L. BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique » . p. 7.

⁸⁸ « A toute question de jeune, une réponse chrétienne est donnée, car Dieu parle au monde ». C'est la position de M.D. CHENU, citée par H. DERROITTE, cours de Didactique en religion, commentant le curriculum des cours de religion en région belge francophone entre les années 1972-1982.

⁸⁹ D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the identity of Catholic schools », p. 200. Rappelons-nous que le thème de la culture n'apparaît réellement qu'avec la lettre de A. NICOLAS citant les préoccupations de Benoît XVI en 2009. Dans A. NICOLAS, « Allocution du père général au congrès de l'Union mondiale des anciens élèves à Bujumbura ».

associée dans tous les esprits à sa seule composante éthique, horizontale. Non seulement la réduction de *l'inspiration chrétienne* en *valeurs chrétiennes pour tous* n'a pas permis de gagner les élèves à la foi (ou bien de les empêcher de s'en éloigner), mais il a éloigné de la foi ceux qui auraient pu en vivre. La culture de tous, qui plus est, en a été très appauvrie. C'est ainsi que ce modèle de la réduction aux valeurs peut être qualifié, très souvent, comme favorisant de façon exponentielle les phénomènes de dé-traditionalisation et de pluralisme au sein des établissements⁹⁰.

Les critiques et effets contre-productifs de ce troisième modèle pourraient naturellement appeler à un retour identitaire, où par nostalgie il s'agirait de revenir au deuxième modèle de la *re-confessionnalisation institutionnelle*. L'enjeu est risqué, car précisément le contexte a changé : ce retour ne serait pas compatible avec un projet d'ouverture large de l'établissement, mais il conduirait à typer fortement la population des élèves et des professeurs.

A ce stade de l'étude de L. BOEVE se pose la question suivante pour ce qui concerne les établissements jésuites : faut-il renoncer à la dimension sociale du projet d'établissement alors que cela semble participer à la sa dé-confessionnalisation, en renonçant aussi par là-même au slogan fondé sur les valeurs « des hommes et des femmes avec et pour les autres » ? Faut-il renoncer à annoncer Jésus Christ de façon explicite sous prétexte que cela serait compris comme une récupération ou une radicalisation ?

Pour répondre à ces questions il semble bon de pointer que ces maux viennent en partie du phénomène dit d'auto-corrélation, qui présuppose un monde où seule la vérité catholique aurait à être considérée. Poursuivons la démarche de L. BOEVE.

2.1.3 Formation de l'identité dans un contexte pluriel : un régime confessant... et dialogal

L. BOEVE répond à ces impasses par un quatrième modèle qui est une nouvelle façon, pour l'école, de rendre un service à société. Il l'appelle *formation de l'identité des jeunes dans un contexte pluriel*. Il ne s'agit plus de partir « 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 »⁹¹. Chaque jeune, chrétien ou non, va apprendre à reconnaître les positionnements philosophiques différents et « en dialogue avec l'offre de sens de la foi chrétienne dans ce

⁹⁰ « Often, value education itself is an exponent of de-traditionnalising and pluralising tendencies. » D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the Identity of Catholic Schools », p. 201.

⁹¹ L. BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », p. 7.

contexte, rendre compte de son profil philosophique propre »⁹². On retrouve dans cette proposition du quatrième modèle de nombreux points communs avec le cours de religion de 1997⁹³ de l'enseignement catholique en Communauté Française de Belgique, où il s'agit de permettre l'émergence, chez le jeune, d'une construction de sens par confrontation entre apports de la foi chrétienne et sources variées de la culture. L. BOEVE voit plusieurs avantages à cette dynamique de discontinuité : celui d'un service rendu à la société, en ce qu'il offrirait aux jeunes un lieu de formation à la pluralité, ce que ne sait pas faire un système de neutralité qui ignore les positions singulières. Il y voit aussi un lieu où le christianisme peut avoir sa place, pouvant exprimer sa spécificité dans le jeu de courants multiples, sans y être confondu avec la culture du temps. Le troisième avantage est celui, pour l'Eglise, d'avoir elle-même à se situer dans le jeu du dialogue, non de façon surplombante mais comme l'une des sources « par un exercice de modestie ». Nous pouvons ajouter à la position de L. BOEVE que cette posture n'est pas une option, mais qu'elle correspond intimement à la visée de la déclaration de Vatican II *Dignitatis Humanae*, qui revendique des structures sociales dans lesquelles sont garanties la pluralité, et au sein desquelles le Christianisme, présenté dans le dialogue comme un parmi d'autres, emporte l'adhésion par l'action de l'Esprit Saint dans le choix d'une conscience non contrainte⁹⁴.

Pour le Chrétien, l'enjeu est celui de vivre le pluralisme, et d'accepter ce pari de la foi qui consiste à passer au feu de la recherche de vérité. Ce programme demande au croyant de réellement accueillir la position étrangère, de lui faire droit honnêtement, et d'accepter de laisser interroger la position chrétienne, et parfois d'y reconnaître des manques ou des points de questionnement. Pour le professeur, il s'agit en plus d'être attentif, non pas à la capacité des élèves à s'approprier spécifiquement les données de la foi chrétienne, mais bien de rendre compte de leur profil philosophique propre. La matière à proposer doit donner une part incompressible à la foi catholique pour éviter que le cours soit vidé de l'intérieur de ses références catholiques. Ainsi, les ressources de la foi chrétienne ne doivent pas être proposées comme de simples illustrations, qui font nombre avec d'autres positions existentielles. Elles

⁹² L. BOEVE, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », p. 7.

⁹³ *Programme du cours de religion catholique*, Licap, Bruxelles, 2003.

⁹⁴ *Dignitatis Humanae* promeut un système pluraliste : La foi n'est pas donnée par la contrainte, mais « par la puissance de la parole de Dieu » et par l'obéissance de chacun à sa propre conscience DH§11. Cela implique que « La vérité doit être cherchée (...) par une libre recherche, par le moyen de l'enseignement et de l'éducation, de l'échange et du dialogue par lesquels les uns exposent aux autres la vérité qu'ils ont trouvée ou pensent avoir trouvée, afin de s'aider mutuellement dans la quête de la vérité » DH§3 D'où, selon L. BOEVE, l'importance de promouvoir un système pluraliste, au contraire d'un régime de « neutralité explicite », où « il n'y a nulle place pour le débat », que la déclaration de Vatican II formalise finalement comme suit : « Que soit délimité l'exercice de l'autorité des pouvoirs publics, afin que le champ d'une franche liberté ne soit pas trop circonscrit » (DH §1).

doivent pouvoir exprimer ce que le message a chaque fois de radical et de fou, sans jamais verser dans le fondamentalisme. Ainsi éviterons-nous le « piège du consensus » qui voudrait tout intégrer dans une position chrétienne, ou qui diluerait la proposition chrétienne dans un autre tout.

A ce stade de la réflexion, de nouvelles possibilités se sont ouvertes quant à une affirmation de l'identité chrétienne des établissements scolaires. Le modèle de L. BOEVE de *Construction d'identité dans une perspective pluraliste*, en renonçant à la continuité entre la foi et l'éthique, et en prônant le caractère irréductible, discontinu, de la foi en Jésus, nous a donné de nouvelles perspectives quant à l'affirmation des fondements chrétiens de l'institution. Une annonce assurée du Christ, non pas à temps et à contre-temps comme pourrait l'être celle d'une *reconversionnalisation institutionnelle*, mais posée, explicite pour ne pas être taxée de récupération, humble et qui suscite le dialogue et l'expression d'autres positions.

2.1.4 Une pastorale des valeurs : un obstacle à la proposition de la foi ?

Comme nous l'avons vu, L. BOEVE, lorsqu'il prône une proposition de la foi, se démarque de la réduction du message chrétien à ses valeurs. Au point où cette insistance aurait même un effet exponentiel sur la pluralisation et la déchristianisation. Reposons donc la question restée en suspens : Faut-il renoncer dans les établissements à mettre en avant les valeurs chrétiennes ? Le slogan « former des hommes et des femmes avec et pour les autres » et les 4C doivent-ils être rechristianisés ?

Poursuivons notre recherche et affinons la pensée de L. BOEVE à partir de trois études pratiques menées sur notre sujet, et plus particulièrement sur le troisième outil exposé plus loin, la *Victoria Scale* qui a précisément pour objet la question des valeurs.

Dans leur article⁹⁵ cité en référence dans le document *Une tradition Vivante*, D. POLLEFEYT et J. BOUWENS, professeurs en théologie de la même Faculté que celle de L. BOEVE, s'inspirent de sa pensée et développent une méthode d'analyse statistique, chiffrée, qui a pour but d'analyser objectivement les tendances à l'intérieur d'une institution pour les comparer, éventuellement, à d'autres institutions⁹⁶. L'objectif est d'établir un diagnostic sur la culture de l'établissement et sur la façon dont il se présente dans l'esprit des personnes qui le fréquentent et qui l'animent. A partir d'un questionnaire proposé à un nombre suffisant de personnes

⁹⁵ D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the Identity of Catholic Schools, p. 193-211 L'étude est le résultat d'une commande faite par l'éducation catholique australienne pour un projet appelé « Measuring and Enhancing Catholic School Identity » en 2006-2011.

⁹⁶ L'ensemble des outils d'analyse sont accessibles sur le site <https://www.schoolidentity.net/>. Parmi les institutions s'étant prêtées à l'expérience, en 2015, on comptait 653 écoles primaires, 251 écoles secondaires, 28 directions générales...

(l'établissement cité dans l'article a rassemblé 852 réponses), trois grilles d'analyse sont proposées pour décrire la catholicité de l'établissement.

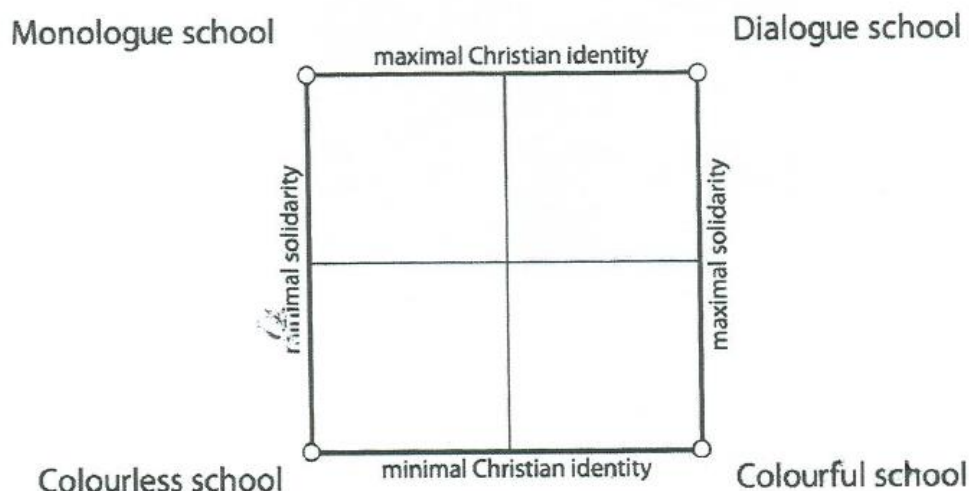
La première grille d'analyse, appelée *Post-critical Belief Scale* qualifie le rapport à la foi, (ou à la non-foi), selon qu'il est plus fondamental ou plus symbolique. Deux dimensions sont donc analysées : La première est celle de la croyance, dans ses deux extrêmes : depuis la croyance ferme (exprimée comme adhésion à une transcendance) jusqu'à la non-croyance (comme exclusion de toute transcendance) ; la seconde dimension est celle du mode de pensée, dans ses deux extrêmes : depuis un mode de pensée de type symbolique (qui reconnaît les médiations) jusqu'à son opposé, un mode de pensée littéral. Le croisement des deux dimensions constitue quatre pôles (croyant – littéral, croyant-symbolique, non-croyant-littéral, non-croyant symbolique).

La deuxième grille d'analyse, appelée *Melbourne Scale*, se veut une évaluation statistique de la position de L. BOEVE commentée ci-dessus : l'étude analyse parmi les personnes interrogées leur degré d'adhésion à chacune des quatre propositions que nous connaissons maintenant bien : *sécularisation institutionnelle*, *reconversionnalisation institutionnelle*, *éducation aux valeurs dans une perspective chrétienne* et *construction d'identité dans une perspective pluraliste*. Nous avons déjà largement bénéficié de son analyse qui touchait le rapport des personnes au projet de l'établissement en ce qu'il avait d'explicitement confessionnel.

2.1.5 « Victoria Scale » : 'solidarité' versus 'catholicité'

La troisième et dernière grille, la *Victoria Scale* nous intéresse maintenant particulièrement. Dans cette étude, les deux chercheurs flamands de Leuven, D. POLLEFEYT et J. BOUWENS pointent, dans le questionnaire de L. BOEVE, ce qui concerne plus précisément l'engagement social et solidaire. Ils le font à partir d'une grille d'analyse empruntée à WINTER HORT (1995) et Chris HERMANS (1997). Comme la première échelle (la *Melbourne Scale*), la *Victoria Scale* fonctionne en deux dimensions, selon deux axes perpendiculaires : sur le premier axe se trouve représentée la notion d'identité, avec ses deux extrêmes que sont une identité catholique maximale contre une identité chrétienne minimale. Sur l'axe perpendiculaire se trouvent représentés un engagement solidaire maximal contre un engagement solidaire minimal. Après avoir, avec L. BOEVE, travaillé surtout la question de l'identité chrétienne et montré comment la réduction du caractère chrétien aux valeurs pouvait être dommageable, cette étude permet de ne pas opposer les deux notions d'identité et de solidarité (de type gagnant-perdant), mais de façon croisée, et donc dans des dynamiques de

type gagnant-gagnant. Ainsi, les actions solidaires au sein du collège peuvent-elle être vécues en relation avec la foi chrétienne, et non en opposition.



The Victoria Scale.

Les deux axes permettent aux deux chercheurs de catégoriser quatre modèles d'écoles. Le modèle *colourless school*, école sans couleur, est une école qui ne porte pas de projet altruiste et qui tient pour grande valeur le fait précisément qu'aucune valeur ne soit privilégiée. Cette école montre une grande tolérance et ouverture pour les philosophies et religions de tous genres, mais sans projet religieux. L'institution ne se reconnaît pas pour mission de prendre soin ou d'interférer dans l'environnement mental et symbolique des jeunes. L'attention est focalisée sur le seul individu et non sur l'école perçue comme communauté : « The school is composed of individuals and small groups of people with little mutual solidarity or community spirit. (...) Although this school is very accessible, pluralistic and open, there is little authentic engagement or care for others »⁹⁷.

Le vis-à-vis chrétien de ce modèle est appelé *monologue school* : une école où la préoccupation est strictement focalisée sur une foi chrétienne, mais simplement identitaire et dénuée d'un quelconque préoccupation pour la justice ou les actions solidaires⁹⁸.

Les deux autres modèles ont un projet solidaire maximum, associé à une identité chrétienne minimale ou nulle (ici *colourful school*) ou bien une identité chrétienne forte (ici *dialogue school*).

⁹⁷ D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the Identity of Catholic Schools », p. 206.

⁹⁸ On peut être étonné que ce que pour ce modèle soient presque confondus uniformité chrétienne et manque de solidarité. Il m'aurait semblé qu'un collège traditionaliste, puisque c'est de cela qu'il s'agit, pouvait avoir un souci pour la justice, ce que le modèle interdit. Faute de données sur cette confusion je ne peux pousser plus loin l'analyse.

Ainsi la *colourful school* est-elle caractérisée :

« La *colourful school* prête une grande attention aux personnes et à leur bien-être spirituel. Une attention authentique est portée aux différences en tous genres. (...) Le dialogue y est encouragé mais sans référence à une perspective particulière. (...) L'engagement pour les autres y est sincère, et le slogan peut être « un pour tous, tous pour un ». L'école s'engage activement dans des projets sociaux et du travail volontaire. En revanche, une minorité est encore concernée par le caractère catholique. Une place minimum est laissée disponible pour la proclamation de l'évangile et pour la pastorale. La direction a cœur de permettre à toutes les tendances philosophiques et religieuses de trouver leur place, mais sans s'engager elle-même dans une option particulière : il y a la crainte qu'une option particulière pour la foi catholique (ou une autre) soit un défaut de solidarité vis-à-vis des autres positions et empêche de vivre la pluralité. Affirmer une préférence exposerait à l'exclusion, la négation de l'autre ou son rejet. Reconnaître l'autre comme *autre* implique le respect de sa liberté individuelle. Lui imposer une vérité de façon collective serait une manière de lui ôter sa liberté de penser individuelle. »⁹⁹

Il est intéressant de voir dans ce modèle le risque associé à un développement de la « spiritualité » dans nos collèges, qui, bien qu'elle soit nécessaire, serait une simple façon de ne pas aborder la question de l'annonce explicite. Un autre point marquant est cette idée qu'une proposition confessante collective se ferait nécessairement au détriment des libertés individuelles. Or, c'est l'inverse qui est observé dans le modèle appelé *dialogue school* :

Ce dernier modèle associe identité chrétienne maximale et solidarité maximale. L'affirmation forte de l'identité chrétienne y est vécue, non pas de façon exclusive, mais en dialogue avec une société multiculturelle. La multiplicité des voix, des vues, des perspectives est considérée comme une contribution positive, un enrichissement de l'identité catholique de l'établissement. Ainsi est-il dit « In the midst of plurality, one is looking to be a Catholic ; from being a Catholic, one lives in plurality. It is this open relation to the other/Other that typifies a typical Catholic life attitude. » Autrement traduit, « Dans une pluralité, le catholique peut être reconnu comme catholique. Mais c'est parce qu'il est catholique qu'il vit dans la pluralité. C'est cette ouverture à l'autre/à l'Autre qui caractérise l'attitude de vie du catholique. »¹⁰⁰

⁹⁹ D. POLLEFEYT, J. BOUWENS, « Framing the identity of Catholic schools », p. 206, traduit par G. BARBE.

¹⁰⁰ Comment ne pas rappeler ici la dialectique propre aux premiers chrétiens confrontés au mode multiculturel des premiers siècles, et qui avaient abandonné le statut spécial des juifs de l'époque ? Le chrétien se reconnaissait en ce qu'il était « dans le monde sans être du monde » : « Les chrétiens ne sont distingués du reste des hommes ni par leurs pays, ni par leur langage, ni par leur manière de vivre ; ils n'ont pas d'autres villes que

L'affirmation de l'identité catholique ainsi vécue permet que s'instaure un dialogue, non pas au détriment des postures individuelles, mais au service du développement de celles-ci. Le respect qui résulte d'un dialogue sincère fait grandir chacun dans la responsabilité personnelle et dans celle d'autrui. Dans ce sens, il y a une concordance entre une identité chrétienne maximum, dialogale, donc non exclusive, et une solidarité maximum « Catholic school identity and solidarity with otherness are not only perfectly combinable, but they both come to full flourishing when combined ».

2.1.6 Solidarité et catholicité : le lien nécessaire

La question qui mettrait en concurrence la catholicité des collèges et une action trop prononcée dans le combat pour la justice a été aussi traitée par C. THÉOBALD. En revenant sur les décrets de la Compagnie des 31^e et 32^{ème} Congrégation générale (qui ont directement inspiré les documents *Les caractéristiques de l'éducation jésuite* et *Pédagogie Jésuite*), l'auteur lie directement le combat pour la justice et la capacité même de parler de Dieu. Dans un paragraphe intitulé « Pourquoi insister sur la justice au sein même de la foi ? »¹⁰¹, il ne met pas la justice à côté de la foi. Elle est condition de possibilité pour qu'existe et que puisse être proclamé un Dieu bon, le Dieu de l'Évangile.

« Nous reconnaissons avec beaucoup de nos contemporains que sans la foi, sans le regard de l'amour, le monde des âmes semble trop mauvais pour que Dieu soit bon, pour qu'un Dieu bon existe. Prêcher la première béatitude, « la suprême pauvreté spirituelle », est impossible, voire inacceptable et même injurieux sans une présence significative auprès des laissés-pour-compte de l'histoire »¹⁰².

La justice dont il est question ici, une « justice qui surpasse la justice », va au-delà des mécanismes législatifs mais se vit au plus près des pauvres dans un engagement fraternel et gratuit. Cette justice est la seule expérience qui dans le monde permette de rendre crédible l'image d'un Dieu bon. C. THÉOBALD, voit dans les communautés de « disciples du Christ » qui pratiquent ainsi la justice « la seule réponse crédible à la question de la théodicée posée par le monde moderne ». L'espérance qui découle de cette présence auprès des pauvres n'est

les vôtres, d'autre langage que celui que vous parlez ; rien de singulier dans leurs habitudes. [...] Ils habitent leur cités comme étrangers, ils prennent part à tout comme citoyens, ils souffrent tout comme voyageurs.[...] Les chrétiens sont dans le monde ce que l'âme est dans le corps : l'âme est répandue dans toutes les parties du corps ; les chrétiens sont dans toutes les parties de la Terre ; l'âme habite le corps sans être du corps, les chrétiens sont dans le monde sans être du monde. » À Diognète, H.-I. MARROU (éd.), (Sources chrétiennes, 33 bis), Lyon, 1951.

¹⁰¹ C. THEOBALD, *Le christianisme comme style*, T.I, (Cogitatio Fidei, 260), Cerf, Paris, 2007, p. 439-456.

¹⁰² C. THEOBALD, *Le christianisme comme style*, T.I, p. 451.

complète que lorsque ces mêmes communautés arrivent à partager avec d'autres, croyants d'autres religions ou non-croyants, ce combat pour la justice. L'espérance ainsi exprimée devient universalisable. Il y a donc au final un lien fort entre la possibilité d'annoncer le Dieu de l'Evangile de façon crédible, le combat pour la justice, et la capacité de vivre ce combat pour la justice avec d'autres.

2.1.7 Conclusion

A partir du double questionnement : l'affirmation de l'identité catholique d'un établissement est-elle compatible avec, d'une part une ouverture à la pluralité philosophique et confessionnelle, d'autre part, avec des projets solidaires qui puissent se vivre en cohérence, et non en opposition, les études de L. BOEVE, D. POLLEFEYT et J. BOUWENS, puis de C. THÉOBALD ont été d'une grande aide.

Le modèle de L. BOEVE, celui de *Construction d'identité dans une perspective pluraliste* et celui de D. POLLEFEYT et J. BOUWENS *Dialogue school* s'accordent pour mettre un accent particulier sur une annonce explicite de la foi chrétienne qui anime l'établissement, au-delà de ce que peuvent susciter les peurs d'un modèle appelé *reconfessionnalisation institutionnelle* ou *monologue school*. Dans tous les cas l'enjeu est bien de se placer sur le terrain du dialogue, et de la reconnaissance des particularismes. Mais pas en situant les autres positions existentielles au même plan que celui de l'Evangile. Ce dernier doit clairement pouvoir être identifié comme le lieu à partir duquel l'institution puise son dynamisme. Mais ce modèle implique une attitude fondamentale contre laquelle il s'agit toujours de lutter : celui du renoncement à tout prosélytisme, c'est-à-dire cette approche de l'autre motivée par le désir et le seul désir de le convertir, d'en faire un chrétien, de le voir adhérer à mon mode de pensée. L. BOEVE, lorsqu'il critique le modèle *Une éducation aux valeurs dans une perspective chrétienne* en l'accusant de contribuer activement à la déchristianisation ne critiquait pas tant l'insistance sur les valeurs que l'instrumentalisation ambiguë qui en était faite. Vivre des valeurs de l'évangile et les promouvoir, oui, mais sans les utiliser comme des lieux de récupération. C'est ce qui était dommageable quand quelqu'un, agissant « à la manière de Jésus » était considéré comme chrétien selon une perception mono-corrélative. Cette façon de christianiser les non-chrétiens¹⁰³ peut se comprendre aujourd'hui comme prosélytisme, même si cela n'était pas si évident à l'époque où l'on pouvait ne pas en être conscient.

¹⁰³ Beaucoup de reproches ont été faits au théologien K. RAHNER à ce sujet pour son expression de « Chrétien anonyme » que certains comprenaient comme une récupération. Comme Rahner nous pouvons reconnaître chez tout homme et toute femme de bonne volonté une motivation qui nous renvoie à notre participation au mystère

Si une conversion venait à se présenter de la part d'une personne non-chrétienne de l'établissement, il ne s'agit pas de le refuser. Mais cela ne doit jamais être le but poursuivi. A cet égard il est précieux que le projet visé par la Compagnie ne soit précisément pas d'abord exprimé selon des catégories religieuses, mais qu'il s'exprime dans la perspective d'une croissance, et cela, quelle que soit la confession de l'individu chez qui elle s'opère. *Former des hommes et des femmes pour les autres*, voilà qui nous permet de nous dégager d'une préoccupation religieuse qui biaiserait notre projet et le rendrait inopérant, voire objet de contre-témoignage. Dans ce cas, l'engagement sincère et non calculé dans le combat pour la justice rend à nouveau crédible l'adhésion à un Dieu bon comme le souligne C. THÉOBALD.

Former des hommes et des femmes « avec » et pour les autres, en accueillant les adhésions au Christ si elles se présentent mais sans les provoquer, est un projet qui s'origine pleinement dans l'inspiration chrétienne de l'institution, à vivre « en dialogue ».

Les questions qui maintenant demeurent vont avoir pour terrain plus appliqué le domaine de la pastorale. En effet, comment concevoir le mot « dialogue » dans un établissement scolaire ? ou bien le mot « affirmation de l'identité chrétienne », ou encore le mot « promotion des valeurs solidaires », alors même que ces sujets sont les lieux de tension et de peur dans nos établissements ? Comment maintenir une proposition chrétienne recevable pour des non-chrétiens, assez explicite et en même temps qui les laisse libres ? Comment cette même proposition chrétienne est-elle libérée du souci de prosélytisme ? Comment envisager une pastorale qui s'adresse à tous dans le domaine pluraliste ? Comment concevoir des projets solidaires qui ne sont pas en concurrence selon qu'ils sont motivés confessionnellement ou non ? André FOSSION, Christoph THÉOBALD et Arnaud JOIN-LAMBERT vont nous permettre de dessiner les contours d'une pastorale qui relève ces défis.

2.2 Questions pratiques de pastorale

Pour qui veut vivre un projet d'annonce explicite de Jésus Christ, la réflexion sur la posture de départ s'impose. Cette posture demande de visiter les représentations associées tout d'abord au pasteur (ici celui qui prend une charge d'animation, adulte ou jeune), mais aussi au fidèle (ici celui auquel s'adressent les actions de pastorale).

du Christ. Cette générosité partagée avec un non-chrétien, perçue en plénitude dans la personne du Christ, n'est-ce pas ce qui précisément nous permet de nous retrouver avec ce non-chrétien sur un terrain commun pour le service de l'humanité ? Mais prétexter cette participation à une générosité commune pour en faire un objet de récupération est insensé et profondément contraire à la nature du Christ, comme K. RAHNER ne manquait pas de le faire remarquer.

2.2.1 Le rôle du pasteur : entrer dans un mode « gracieux » de Dieu

Le pasteur (adulte ou élève actif dans la tâche pastorale) est dans une situation de transmission d'une foi qui s'ancre dans une expérience vécue, et qu'il va vouloir faire vivre. Ainsi va-t-il se sentir revêtu d'une charge, dont l'importance, voire la gravité, sera augmentée par deux facteurs. Un premier facteur, qui va donner un poids particulier à la charge de transmission, touche au contenu : Il est admis communément que certaines matières ont plus d'importance que d'autres. C'est le cas dans notre système éducatif, des mathématiques ou du français, alors que d'autres matières sont considérées comme mineures, quand on ne les déclare pas optionnelles. Pourtant, un professeur d'art qui aura eu une relation particulière avec sa matière pourra avoir un avis différent, et considérer sa matière comme beaucoup plus importante par rapport à d'autres, et déployer pour la transmettre une énergie décuplée. Que dire lors de la relation au Christ, et cela d'autant plus lorsque cette dernière est associée à rien de moins que le salut de chaque élève ?

Le deuxième facteur qui va donner à la transmission une gravité particulière est la rareté des occasions de transmission. L'acte de transmission n'a pas le même poids selon qu'il aura l'occasion d'être réitéré, ou bien s'il ne peut être dispensé qu'une seule fois par une personne donnée. Dans le second cas, il est possible que l'acte de transmission soit dramatisé, et à juste titre.

Ces deux facteurs étant posés, celui qui transmet peut être tenté par deux comportements extrêmes que l'on peut qualifier de « minimaliste » avec son opposé qui serait « maximaliste » : Ainsi le « minimaliste » donne trop peu d'importance au contenu en question, avec en plus de cela l'idée que cette connaissance sera donnée à l'élève par les hasards de sa vie et par les rencontres futures. Au contraire, le « maximaliste » surévalue la nature de sa mission, ou bien se place vis-à-vis d'elle comme tellement incontournable qu'il en occupe tout le terrain, jusqu'à en supprimer chez l'élève (ou bien au sein de l'équipe pastorale) tout exercice possible de recul et d'appropriation libre. Sa mission est si importante (rien de moins que le salut de ses élèves) qu'elle va justifier des moyens qui vont lui permettre de la mener à bien.

André FOSSION, professeur de théologie au centre international Lumen Vitae à Namur, dans un article « Repenser l'évangélisation »¹⁰⁴, nous prémunit contre la tendance maximaliste lorsque d'une certaine façon, il rend à Dieu ce qui est à Dieu : le salut. Ce n'est pas de nous, chrétiens, que dépend le salut, mais ce dernier est bien l'affaire de Dieu lui-même. C'est

¹⁰⁴ A. FOSSION « Repenser l'évangélisation », dans *Nouvelle Revue de Théologie* n°141, 2019, p. 583-596.

d'ailleurs lui-même qui convertit, si cela devait se faire. Contre cette crainte qui ferait poser sur nos seules épaules la responsabilité de faire connaître Jésus, il nous appelle à méditer, à l'instar de PAUL VI que « Les hommes pourront se sauver aussi par d'autres chemins, grâce à la miséricorde de Dieu, même si nous ne leur annonçons pas l'Évangile »¹⁰⁵. Il nous rappelle, citant abondamment les Pères du concile, que le Salut est donné par Dieu, et non pas par l'Eglise. Alors que « l'Église a cru longtemps que le salut de l'humanité dépendait de son message ». L'auteur invite à redéfinir sa mission, non en se rendant nécessaire aux hommes, mais en dispensant, à ceux qui veulent l'accueillir, une joie, en « surcroît », la joie de savoir que le salut est donné par Dieu, et qu'il est donné pour tous. « On n'annonce pas l'Évangile pour que le monde soit sauvé, mais parce qu'il est sauvé. Et cette annonce met en joie : *Evangelii gaudium* »¹⁰⁶. La différence entre le chrétien et le non-chrétien n'est pas en termes de sauvé (chrétien) / non-sauvé (non-chrétien) mais plutôt en termes de visibilité du salut. Le chrétien serait celui à qui ce salut est visible, tandis que le non-chrétien n'en saurait rien. Si, pour ce qui est du salut lui-même, il reste l'affaire de Dieu, en revanche la vie du croyant, elle, en est profondément transformée, illuminée. A. FOSSION rapporte la différence à travers cette image :

« On peut vivre sous les nuages en profitant des biens du soleil sans le voir. C'est déjà une première grâce, suffisante pour vivre. Mais si, d'aventure, le ciel s'ouvre et laisse passer les rayons du soleil, tout se trouve transformé, illuminé d'un nouvel éclat, vu sous un autre jour. Une fois cette vision éprouvée, on s'y attache comme à un trésor. Ainsi en va-t-il de l'annonce évangélique : non nécessaire pour le salut, elle est déterminante pour la vie, radicalement précieuse et salutaire pour ce qu'elle permet de reconnaître, de vivre, de célébrer et de désirer, dans la joie. »

La notion de « non-nécessaire » revêt pour la question de pastorale une grande importance. Dans une société où tout est urgence, efficacité, où tout acte est jugé à sa performance immédiate et mesurable, entrer dans le « non-nécessaire », c'est se rendre disponible pour une nouvelle manière d'être au monde. Dans une société qui est celle du faire et du consommer, A. FOSSION propose une entrée dans la bonne nouvelle de Dieu sous le mode « gracieux », qui ne rend pas compte du jugement de Dieu (dont on ne sait pas grand-chose), mais qui rend plutôt compte de sa bonté et de son don gratuit. Comme nous pourrons en voir par la suite les implications sur les manières de faire pastorales, non seulement cette dynamique transforme

¹⁰⁵ PAUL VI, Exhortation apostolique *Evangelii nuntiandi* sur l'évangélisation du monde moderne 80 (1975), A. FOSSION « Repenser l'évangélisation », p. 584.

¹⁰⁶ A. FOSSION « Repenser l'évangélisation », p. 588.

le contenu du discours (elle appelle à quitter un discours souvent moralisateur qui conditionne le don), mais elle transforme aussi la forme du discours lui-même, où il s'agit avant tout autre chose de contempler le monde, de reconnaître et de collaborer. Pour A. FOSSION, le message de l'Eglise est celui d'une espérance, non d'un contrôle du salut.

Pour qui veut témoigner de l'Evangile, il s'agit donc de se décharger du poids de gravité par lequel le témoin se met trop souvent à la place de Dieu et qui en fausse le message.

Le témoin est plutôt appelé à se tenir, humblement, comme disciple du Christ, dans la posture de sainte Bernadette SOUBIROUS qui, sans prétention de vouloir sauver quiconque, n'en avait pas moins la conscience de l'importance de sa mission lorsque, parlant de la « dame » qui lui était apparue, affirmait au commissaire JACOMET et aux autres personnalités qui ont beaucoup éprouvé sa parole « Je ne suis pas venue pour vous le faire croire, mais pour vous le dire ». Ainsi, que notre message soit délié de toute prétention quant à l'effet de notre annonce dans l'esprit de ceux à qui nous nous adressons. L'apôtre qui a renoncé à se placer comme le sauveur, à la place de Jésus, déchargé du grand poids de porter la réussite de l'annonce n'entre pas pour autant dans une dynamique minimaliste. Il est appelé à agir, mais en renonçant à connaître le résultat de son annonce. Cette attitude le préserve de l'orgueil (dans le cas où il se verrait associé de nombreux disciples), du désespoir (dans le cas contraire où il se retrouverait seul, ce qui est plus courant de nos jours) ou bien de l'épuisement¹⁰⁷. N'est-il pas rappelé dans l'Evangile « L'un sème, l'autre moissonne. Je vous ai envoyés moissonner ce qui ne vous a coûté aucun effort ; d'autres ont fait l'effort, et vous en avez bénéficié. »¹⁰⁸. Ici , le fait de ne pas être responsable de tout (le semeur et le moissonneur sont bien ici deux personnages distincts) n'appelle pas à être responsable de rien. Cela invite chacun à une position d'humilité et de confiance, et sans que rien ne soit enlevé à l'urgence de la tâche « Ne dites-vous pas : “Encore quatre mois et ce sera la moisson” ? Et moi, je vous dis : Levez les yeux et regardez les champs déjà dorés pour la moisson. »¹⁰⁹. Il est urgent d'annoncer le don gracieux de Dieu, en contemplant le monde et de se mettre à la tâche avec lui.

¹⁰⁷ Dans son article « Un burn-out propre aux chrétiens », J.-M. GUEULETTE montre comment le burn-out toucherait particulièrement les chrétiens, du fait de leur désir d'absolu. Il se caractériserait dans ce cas par un rapport faussé à la transcendance, où le croyant prendrait à son compte la mission de sauver le monde, s'appropriant d'une certaine manière la prérogative de Dieu.

¹⁰⁸ Jean, 4,37-38.

¹⁰⁹ Jean, 4,35-36.

2.2.2 Quel fidèle pour la pastorale ? Accueillir la foi élémentaire du « quiconque ».

Ayant dépeint l'image du pasteur, il s'agit maintenant de penser au fidèle, à qui s'adresse l'action pastorale, et plus particulièrement celui à qui nous voulons annoncer la bonne nouvelle du Christ. Pour C. THÉOBALD dans un contexte « où l'on constate un écart grandissant entre le contexte personnel et le contexte de la foi »¹¹⁰. Nos catégories traditionnelles nous font distinguer les personnes en termes d'adhésion à la foi chrétienne : soit une personne est assidue aux sacrements, et on la qualifie de croyante, soit au contraire elle s'en démarque. Elle est alors « non-croyante », désignée souvent par les termes un peu péjoratifs d'agnostique ou d'athée. Nous pouvons les catégoriser selon leur appartenance : protestant, musulman, juif, bouddhiste, athée... C. THÉOBALD invite à un regard différent, qu'il observe à partir de la multitude de personnes qui entrent en contact avec Jésus au long des récits des Evangiles. Deux catégories de personnes se distinguent alors. La première est celle du *quiconque*. Elle a cela de particulier qu'elle inclut de façon universelle tous les hommes et les femmes, dans la mesure où chacun fait l'expérience d'une foi fondamentale en la vie.

La *foi élémentaire* en la vie, l'adhésion à une promesse d'existence, le désir de vivre, de grandir, d'aimer est le point commun pour tous ceux qui vont recevoir de Jésus quelque chose. C'est cette foi qui habite la femme hémorroïsse et qui lui permet d'être guérie au contact de Jésus, avant qu'il ne lui dise « Ta foi t'a sauvée ». C. THÉOBALD montre comment, dans cette guérison, la connaissance de Jésus comme tel n'est pas tant mise en jeu (la préoccupation est celle de toucher le vêtement), mais c'est bien la foi de la femme, mise en valeur par les paroles de Jésus, qui est au centre de l'action transformante. Cette foi, C. THÉOBALD l'appelle la foi du *quiconque*. Et cette foi, infiniment estimable, est ce socle sur lequel va se construire une autre foi, la foi du disciple, celle de la confession de Césarée, lorsque Pierre, parmi les disciples, vient à confesser « tu es le Fils de Dieu ».

Pour C. THÉOBALD, « la mission évangélisatrice se réalise, à ce niveau très élémentaire, lorsque s'effectue une double découverte : celle de l'autre qui, un jour, de façon inattendue, entend une parole qui le fait vivre au sens le plus fort du terme « Va, ta foi t'a sauvé », et celle de celui qui, chrétien, perçoit en retour ce qu'il a pu dire et de quoi il a été porteur. »¹¹¹

¹¹⁰ C. THÉOBALD, *L'Europe, terre de mission*, Cerf, Paris, 2019, p. 97.

¹¹¹ C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, Bayard, Paris, 2017, p. 153.

Entre cette *foi élémentaire* et celle de la confession de Césarée, qui est la *foi du disciple*, réside tout le travail de la mission évangélisatrice. Il semble très éclairant que Jésus lui-même ait fait l'expérience de personnes qui se nourrissent de sa présence, mais sans pour autant le suivre ou l'identifier comme « Fils de Dieu ». C. THÉOBALD montre précisément la gratuité que Jésus manifeste à leur égard, lorsqu'il évoque les dix lépreux, tous guéris par lui, mais dont un seul (d'ailleurs le seul étranger, Samaritain) revient vers lui. « L'ensemble du texte laisse entendre que la crédibilité de Jésus, son hospitalité et sa sainteté, voire l'attitude désintéressée avec laquelle il aborde ses hôtes, rendent possible que certains reviennent vers lui ». De cette façon, C. THÉOBALD a pu analyser d'autres manières de se rapporter au Christ. A la manière de la confession de Césarée, certains le considèrent plus comme un sage, tel un philosophe, sans lui reconnaître le statut de Dieu, comme un guérisseur, comme un prophète... Il est aussi possible d'ajouter d'autres figures qui croisent la vie de Jésus sans pour autant devenir disciples. Ainsi en est-il par exemple du Gerasénien guéri dans les territoires de la Décapole, libéré de la légion de démons dont il était possédé, qui demande de suivre Jésus et auquel ce dernier refuse, l'envoyant plutôt retrouver les siens et leur annoncer sa guérison. Ce qui surprend ici est le caractère non-automatique d'une suite formelle du Christ et les manières variées de se référer à lui.

Mais si la *foi fondamentale* suffit, est-il besoin de confesser Dieu ? C. THÉOBALD cite à ce propos les Ecritures :

« Pour l'épître aux Hébreux, c'est vrai, le *croire qui plaît à Dieu* est conditionné par une référence explicite à son existence. Ce n'est pas le cas dans les évangiles synoptiques. Il ne me semble pas impossible d'abandonner la thèse de *l'ignorance invincible* et de considérer comme normal le cas majoritaire de ceux qui, aux moments décisifs de leur existence, se contentent de mettre leur confiance dans la vie, selon les expressions religieuses qui sont les leurs, sans faire appel à Dieu »¹¹².

A partir de cette position de gratuité (proche du « non nécessaire » de A. FOSSION), la reconnaissance de Jésus comme Christ demande un espace d'hospitalité, dans lequel cette *foi élémentaire* du *quiconque* puisse être reconnue et honorée, dans lequel puisse être vécue la longue maturation à celui qui, peut-être, deviendra un croyant engagé (C. THÉOBALD emprunte à saint Paul le terme de *configuration* au Christ, selon un processus progressif¹¹³). Elle demande de la part de celui qui veut transmettre la foi en Jésus, d'accepter de donner

¹¹² C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, p. 154.

¹¹³ C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, p. 159.

gratuitement, d'annoncer gratuitement, à la manière de Jésus qui certainement se réjouissait que les dix lépreux aient pu être guéris.

C'est donc sur ce terrain de la gratuité que peut se vivre « le seuil qui sépare la foi élémentaire de la foi christique, quand on reconnaît, non seulement que d'autres voies auraient été possibles (ce qui est le propre de notre situation en postchrétienté) mais aussi et surtout que la foi au Christ est un don gratuit qui fait découvrir qu'en Dieu, tout est grâce, découverte qui ne peut pas ne pas pousser celui qui l'a réellement faite, de l'intérieur de lui-même, vers son annonce et son partage gratuit »¹¹⁴.

Ce parcours ne nous a pas encore parlé de l'annonce explicite de Jésus, mais elle prépare le terrain sur lequel cette annonce va pouvoir être faite : l'acteur de la pastorale scolaire, celui qui est appelé ici « pasteur », s'est dépouillé de sa posture d'extrême gravité par laquelle son annonce deviendrait si nécessaire qu'elle en serait inopportune. Il est entré dans le champ d'une gratuité, gratuité qui rend, précisément, le message du Christ si désirable. Un tel pasteur doit pouvoir se réjouir et reconnaître cette foi fondamentale vibrer chez *quiconque* se présente à lui, quel que soit son positionnement, confessant ou non. Alors, la figure du Christ peut lui être proposée, non par imposition, mais par proposition et par attraction.

2.2.3 Le « saut de la foi » : proposer Jésus Christ, la place centrale des Ecritures

Au chapitre 2 nous avons montré l'importance de faire des collèges un lieu où se développe l'attention au monde et la charité des élèves, en faisant des hommes et des femmes avec et pour les autres. Au début de ce chapitre, avec L. BOEVE, D. POLLEFEYT et J. BOUWENS nous avons vu comment cette orientation pouvait coexister de façon fructueuse avec des propositions de foi en dialogue, tandis que C. THÉOBALD montrait que cette éducation à la charité était une condition pour rendre accessible l'idée même d'un Dieu bon, le Dieu de Jésus Christ . Avec A. FOSSION et C. THÉOBALD, nous avons montré les dispositions qui permettent de proposer la foi, dans une démarche de gratuité et de reconnaissance de la *foi fondamentale* du *quiconque*. Il reste à comprendre comment faire le passage entre cette *foi fondamentale* et la *foi christique*, comment permettre le *saut de la foi* qui va permettre à celui qui désire adhérer au Christ de le reconnaître comme tel.

¹¹⁴ C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, p. 165.

Ce passage d'une foi fondamentale à une foi christique se fait selon C. THÉOBALD dans un mouvement de va-et-vient qu'il appelle la *grâce christique* ou le *pendule de l'expérience*¹¹⁵. L'intérêt d'autrui, gratuit, vécu dans une action de générosité, lorsqu'il est confronté à la personne de Jésus, va, à un moment donné et par grâce, amener l'individu à le reconnaître comme le Christ. Encore faut-il que ce « Jésus » soit proposé à un moment dans le parcours du jeune. C'est à ce moment que l'exposition aux Ecritures joue pour C. THÉOBALD un rôle fondamental. La question est d'autant plus importante que les lieux de fréquentation habituel des écritures, la liturgie, sont de plus en plus rares. D'où la question qui nous est posée dans nos établissements scolaires : à quel moment peut se vivre une fréquentation des Ecritures, et comment ?

C. THÉOBALD fait de la lecture des Ecritures un des trois trépieds pédagogiques pour que soit entendue la parole de Dieu¹¹⁶. Lire les écritures, lire les signes des temps, accéder à l'intériorité et apprendre à prier sont selon lui le trépied pédagogique qui va permettre cette exposition à la personne du Christ. Selon l'exhortation apostolique de Benoît XVI *Verbum Domini* (2010), il s'agit « d'intensifier la pastorale biblique, non en la juxtaposant à d'autres formes de la pastorale, mais comme animation biblique de toute la pastorale »¹¹⁷. Si la méthode que C. THÉOBALD propose (une lecture volontaire pour quelques groupes motivés par une lecture en groupe), peut s'adresser à quelques-uns dans l'établissement, en revanche on peut se poser la question des expositions de tous dans le milieu scolaire. Ce thème sera l'objet d'un développement dans le dernier chapitre qui parlera de l'annonce spécifique de Jésus Christ dans le cadre des établissements jésuites de la Communauté française.

2.2.4 Vivre la pluralité : un nouveau modèle de pastorale en modernité liquide

Pour penser l'annonce explicite du Christ dans les collèges, une source d'inspiration peut être cherchée là où elle se réfléchit depuis de nombreuses années : dans les paroisses, lieu où précisément se vit cette transmission explicite de la foi en Jésus Christ, et où cette transmission est tellement en crise, en tout cas dans le monde occidental. Au risque de s'éloigner de la conception intégrée propre au collège jésuite, comme nous l'avons découvert

¹¹⁵« La métaphore du pendule permet de comprendre l'avancée et le retour constant de cette expérience humaine de donation de sens (...) qui prend une figure particulière quand l'évènement central d'une existence est la rencontre du Christ Jésus, qui transforme alors quelqu'un en « chrétien » ». C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, p. 167.

¹¹⁶ C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, p. 376.

¹¹⁷ C. THÉOBALD, *Urgences pastorales*, p. 378.

dans le premier chapitre, il peut être intéressant de concevoir la tâche de l'équipe pastorale, dans sa préoccupation d'une annonce explicite du Christ, comme celle de l'équipe pastorale d'une paroisse, avec son même désir d'annoncer explicitement Jésus, et aussi ses mêmes difficultés. A ce titre l'analyse d'Arnaud JOIN-LAMBERT nous a paru éclairante, lorsqu'il évoque différents modèles missionnaires dans ce qu'il définit par « Eglise liquide », empruntant à Zigmund BAUMAN le concept de liquidité jusqu'alors appliqué à la société post-moderne¹¹⁸. Le contexte liquide, propre au monde post-moderne, se caractérise par la déstructuration et le délégitimation des institutions au profit d'un triomphe de l'individu¹¹⁹, par « le primat de l'authenticité pour évaluer une autorité »¹²⁰, « le primat des relations, de la communication, de la logique de réseau »¹²¹. Pour A. JOIN-LAMBERT, le contexte de *liquidité* touche la manière de concevoir l'Eglise : tandis que l'Eglise traditionnelle, dite *solide*, se concevait au centre du village, lieu où se concentrait traditionnellement toute la vie chrétienne selon le slogan « Tout, pour tous, en un lieu », l'église *liquide* doit accepter d'être présente sous des modalités différentes, à des publics différents, et à varier son mode de présence selon les lieux et les personnes. Ainsi A. JOIN-LAMBERT cite-t-il plusieurs initiatives de lieux alternatifs développés à l'initiative des diocèses ou de chrétiens en lien avec ces derniers, qui ont vocation de rencontrer les personnes en des lieux où l'on n'attend pas les chrétiens *apriori*, en dehors des lieux de cultes. Ainsi sont en Allemagne les *citykirchen*, lieux d'expositions, de concerts, ou d'activités sociales ou éducatives, ou bien des initiatives de bar chrétien comme le *Black Friars* à Louvain-la-Neuve, tenu par des frères dominicains. Autant d'initiatives, de lieux, qui permettent un lien avec la foi, mais qui ne sont pas limités à son expression liturgique, comme souvent en paroisse. Dans ce cas, l'église paroissiale n'est plus au centre, mais demeure pourtant comme lieu physique, lieu nécessaire : « la paroisse ne peut disparaître en tant que telle, sinon les catholiques renonceraient à ce qui fait le cœur de leur mission telle qu'ils la conçoivent depuis toujours : annoncer une bonne nouvelle pour tous, dans toutes les nations »¹²². Le mouvement de sortie de soi de l'Eglise liquide s'accompagne d'un soin particulier à la petite communauté, au « petit reste ». Au moment où la vie post-moderne rend les individus de plus en plus seuls, A. JOIN-LAMBERT poursuit qu'« annoncer l'Evangile revient plus qu'avant à prendre soin de la petite communauté » en ajoutant que « le

¹¹⁸ A. JOIN-LAMBERT « Vers une Eglise liquide », dans *Etudes* 2015/2, Paris, 2015, p. 67-78.

¹¹⁹ Z. BAUMAN cité dans A. JOIN-LAMBERT « La mission chrétienne en modernité liquide, une pluralité nécessaire », dans *Etudes* 2017/9, 2017.

¹²⁰ A. JOIN-LAMBERT « La mission chrétienne en modernité liquide, une pluralité nécessaire », p. 79.

¹²¹ A. JOIN-LAMBERT « Vers une Eglise liquide », p. 71.

¹²² A. JOIN-LAMBERT « Vers une Eglise liquide », p. 73.

primat de la relation est une vraie chance pour le christianisme car il appartient à son génie propre »¹²³.

Cette première notion d'Eglise liquide et la nouvelle figure de la paroisse qui y est associée est utile pour penser la pastorale dans un collège. Nous en déduisons déjà quelques points. Le premier est celui de la crédibilité, que l'institution n'a plus en tant que telle mais qu'elle doit gagner en termes de cohérence. Ainsi s'explique la longue introduction de ce chapitre, qui portait sur les conditions pour que soit proposée la foi de façon crédible. Un deuxième point est la nécessité pour la pastorale d'être présente dans des lieux différents de la vie du collège. De même que la présence de l'Eglise ne peut pas se limiter au bâtiment au milieu du village où l'on va à la messe, l'équipe pastorale aura du mal à se limiter à l'organisation de la messe de rentrée, et encore plus si c'est sans y intégrer les éléments de la vie des périphéries du collège. Elle aura soin notamment de rechercher des talents en dehors de la pratique spirituelle, permettant à des personnes plus manuelles ou intellectuelle de contribuer à la vie pastorale et d'y trouver leur place. Enfin, la perception d'A. JOIN-LAMBERT invite la pastorale à une mission : une attention particulière au lien et aux relations fraternelles, notamment avec ceux qui dans l'établissement sont les plus faibles. Il est à noter la place de la « petite communauté de croyants », sans laquelle la pastorale elle-même n'a plus d'existence, et dont il faut soigner la vitalité, tant il est vrai que ses membres souffrent toujours d'épuisement.

Dans un article paru plus tard, A. JOIN-LAMBERT met l'accent sur une autre réalité, transposable elle aussi entre les réalités diocésaines et la vie dans le collège. Il s'agit des postures apostoliques. Comme dans une paroisse ou au sein d'un diocèse, les manières de concevoir l'annonce du Christ au sein d'un collège sont parfois aussi diverses que le nombre de personnes engagées, ce qui ne manque pas de créer des divergences ou incompréhensions. A. JOIN-LAMBERT rend compte de ces différentes positions à partir de quatre modèles (Nouvelle Evangélisation, Proposition de la foi, Pastorale d'engendrement et Eglise missionnaire). Tandis que les deux premières sont de type monologale, (la Nouvelle Evangélisation étant un mouvement de sortie, pour faire revenir les croyants à une foi initiale, la Proposition de la foi étant un mouvement d'accueil des anciens croyants dans les structures existantes pour une redécouverte de la foi originale), les deux suivantes sont dialogales, en ce sens qu'elles impliquent une conversion bi-latérale qui se fait dans le contact réciproque¹²⁴.

¹²³ A. JOIN-LAMBERT « Vers une Eglise liquide », p. 75.

¹²⁴ Cette posture semble caractéristique de la démarche de Greg BOYLE, fondateur de l'association Home-boy Industries qui vient en aide aux anciens membres de gangs aux USA qui témoigne lors d'une rencontre des pastorales des collèges Jésuites européenne à Manresa, en Janvier 2019. Il a marqué les esprits par un appel poignant à ne pas aller aux marges de la société pour faire la différence mais pour se laisser transformer « We

La figure de disciple missionnaire, qui caractérise la proposition du pape actuel, semblant la plus adaptée à la situation liquide. Il s'agit de « sortir vers les périphéries, avec un style approprié, pour voir surgir du sens et de l'espérance là où il n'y en avait plus »¹²⁵. La position du théologien semble d'autant plus intéressante qu'elle ne s'arrête pas à un plébiscite de la position papale. Elle appelle à une coexistence des différents modèles au sein de la paroisse, selon les sensibilités de chacun, s'il est vrai que, selon les âges de la vie d'une même personne, nous n'avons pas les mêmes rapports à la foi ni les mêmes besoins.

Si l'on rapporte cette analyse à la pastorale du collège, on peut imaginer une complémentarité entre différentes propositions, les unes plus dialogales, les autres plus monologiques. Ainsi l'organisation d'une prière très formelle peut-elle se vivre à côté de manifestations laissant beaucoup plus la place à la créativité. L'essentiel étant de promouvoir l'un et l'autre dans le dialogue et l'enrichissement mutuel. Il faut donc d'emblée s'attendre à des manières différentes pour chacun d'exprimer et de vivre sa foi, et de se dire que cela fait partie d'une richesse partagée, et non d'une concurrence.

2.3 Conclusion : un modèle de pastorale confessant

Après avoir exprimé la posture du pasteur et celui du fidèle, le « quiconque », dans une disposition dédramatisée et gratuite, avoir pris la mesure de l'importance des Ecritures comme élément de rupture, qui permet ce saut de la foi lorsqu'elles sont proclamées à bon escient, après avoir rappelé l'importance d'un contexte dialogal, tant au sein de la pluralité des positions de foi à l'intérieur du collège qu'au sein même des équipes de pastorale, il nous revient de synthétiser une proposition pastorale. Pour cela je m'inspirerai du modèle d'évangélisation en quatre temps proposés par A. FOSSION¹²⁶, que je nuancerai par quelques inflexions.

Premier temps de l'évangélisation : *reconnaître dans la société les figures du salut en marche et s'en laisser instruire*. Le travail est ici celui du regard : un regard qui se décentre de l'Eglise, mais qui scrute dans le monde les figures porteuses de ces figures des béatitudes. « Rien n'est profane pour qui sait voir », dit K. RAHNER. C'est l'exercice d'un regard bienveillant sur le monde. Il s'agit d'apprendre à voir, dans le monde, ce qui est source de charité pour en discerner autant de germes d'Espérance, que le Chrétien pourra reconnaître

don't go to the margin to make a difference but we go to the margins to make us different ». Ainsi se comprend la *conversion missionnaire*.

¹²⁵ A. JOIN-LAMBERT « Vers une Eglise liquide », p. 72.

¹²⁶ A. FOSSION « Repenser l'évangélisation », p. 583-596.

comme des signes de la présence de Dieu. Cette approche d'A. FOSSION demande des critères de discernement qui permettent de choisir, dans le monde, des figures « modèles », fidèles aux dynamiques de l'Evangile, et qui permettent, en creux, d'identifier ce qui va contre ces valeurs et nous pousse à l'individualisme, à la suffisance, à l'auto-centrement et au final au désespoir. Le regard tel que l'exerce Jean-Paul LAURENT dans sa dynamique de « figuration »¹²⁷ est à ce titre éclairant. Il s'inspire d'éléments qui, dans le monde profane, comme dans l'Evangile, expriment une espérance et vivent de la même dynamique. Il laisse s'exercer la liberté de l'interprète pour y reconnaître une espérance humaine, ou bien pour y voir une espérance christique, confessante. Ainsi prend-il l'exemple dans son établissement, d'une initiative de réhabilitation de produits usagés pour la fabrication d'œuvres d'art, qu'il met en regard de la phrase de l'Evangile « ce qu'il y a de pauvre dans le monde, voici ce que Dieu a choisi » ou « la Pierre qu'a rejeté les bâtisseurs est devenue la pierre d'angle ». Dans son choix de privilégier cet art du recyclage de déchets, il y a bien un regard sélectif : les non-croyants y verront une source d'espérance ; les croyants y verront une source d'espérance, mais rayonnante selon la bonne nouvelle et les critères de l'Evangile. Sur ce terrain « éthique » de la réutilisation des déchets, le profane et le chrétien éprouvent une même espérance. Il s'agit d'être attentif dans ce cas à ne pas retomber dans le risque de la mono corrélation, mais de reconnaître ces sources d'espérance pour ce qu'elles sont. A ce titre, il sera bon de ne pas se cantonner à des figures de saints propres à l'Eglise, mais à reconnaître l'Esprit à l'œuvre chez des non-chrétiens. Pas pour les christianiser, mais pour reconnaître que l'Esprit est à l'œuvre pour qui veut le voir ainsi. Tous deux, non-chrétiens et chrétiens, nous pouvons vivre d'une même espérance, l'un le vivant de façon confessante, l'autre non. Mais avant que soit affichée la particularité chrétienne, il s'agit de mesurer la valeur de cette action lorsqu'elle est faite dans une disposition profane, et de lui rendre hommage comme telle.

Le deuxième temps est celui de l'exercice de la charité, à laquelle le chrétien est « ordonné », qui fait partie de ses gènes. Et à l'exemple des nombreux « bons samaritains » qui ont vécu cette charité avant que n'apparaisse l'Eglise et qui en vivent encore, les chrétiens sont appelés à rejoindre le mouvement : « la charité comme fin en soi, sans prosélytisme, ni ecclésiocentrisme, dans le but de contribuer à l'avancement du salut, à la promotion du Royaume de Dieu au cœur des existences personnelles et sociales. En d'autres termes, la

¹²⁷ J.-P. LAURENT « Pour une école qui propose l'Evangile dans le respect de la société pluraliste » dans les actes du Séminaire européen sur "Le leadership spirituel du chef d'établissement" Bratislava, Comité Européen pour l'Enseignement Catholique (CEECE), 2006, p. 34-43.

communauté des chrétiens est appelée à être, pour ses membres et pour le monde, un « corps de charité » ; une charité « qui croit tout, espère tout, endure tout, ne passe jamais » ». Ici aussi il s'agit de faire attention à ne pas instrumentaliser la charité, dans cette tentation à en faire un « produit d'appel » par lequel l'Eglise se fait « championne de la charité ». Une telle position est fautive et éloigne très sûrement les non-chrétiens de la foi chrétienne, car ils sentent ce qu'il y a de biaisé en cela. Il s'agit donc de goûter la charité pour ce qu'elle a de bon : un goût de la rencontre de Jésus, vécu pour lui-même, simplement.

Le troisième temps est celui de l'annonce de Jésus, que l'on peut dire explicite. Alors même qu'on a pu jusqu'à présent reconnaître ses actes dans le monde, vivants dans autant d'actes de charité autour de nous et dans le monde, il s'agit de rendre explicite qui est Jésus, à la manière des disciples à qui Jésus demande, après des années passées à ses côtés « qui dites-vous que je suis ? ». A. FOSSION ici laisse le choix de la méthode d'expositions, faisant appel aux différentes formes d'annonces¹²⁸. L'essentiel n'est pas tant dans le message lui-même, mais dans sa forme, qui risque d'être un contre-témoignage cuisant si les deux ne sont pas associés à la charité. Ainsi pour A. FOSSION, « l'idéal de l'Eglise est d'être un corps de charité, qui parle de la charité, avec charité ». Comme JEAN-PAUL II, ce dernier affirme que « La charité des œuvres donne une force incomparable à la charité des mots »¹²⁹. L'implication de cette exigence est une priorité donnée au respect de l'autre dans le processus d'annonce : « Respect de la situation religieuse et spirituelle des personnes qu'on évangélise. Respect de leur rythme qu'on n'a pas le droit de forcer outre mesure. Respect de leur conscience et de leurs convictions, à ne pas brusquer. »¹³⁰ Au moment de la proposition de foi, il est important de distinguer le mode d'expression individuel, qui est une expression de la foi personnelle, et le mode d'expression collectif, celui de l'institution en tant que telle. La prise de parole institutionnelle engage l'institution. Elle peut être confessante en faisant une proposition de foi, sans que les individus qui la composent, individuellement, se sentent obligés d'adhérer

¹²⁸ Pour leur utilité en cours de religion, voici les six formes dans le détail : « La forme *kérygmatisque* proclame la foi chrétienne de manière brève, intelligente, chaleureuse, tout à la fois. Dans la forme *narrative* et *testimoniale*, le témoin fait le récit de sa vie pour justifier ses raisons de croire. La forme *expositive*, comme dans un ouvrage de théologie ou un catéchisme, fournit à ses lecteurs les éléments réfléchis qui autorisent l'acte de foi. La forme *dialogique* (ou *apologétique*) s'efforce, dans le cadre d'un débat argumenté, de rendre compte de la foi. L'annonce peut prendre encore une forme *liturgique* ; la liturgie des chrétiens, en effet, tient souvent le rôle d'une première annonce pour ceux et celles qui sont éloignés de la foi. Enfin, il y a la forme *culturelle* de l'annonce. Elle fait valoir, dans le champ culturel lui-même la mémoire du christianisme, les traces de son histoire, son patrimoine d'art, ses valeurs éthiques, son trésor de spiritualité, sa réflexion philosophique et théologique, permettant ainsi à chacun et chacune de rencontrer la foi chrétienne, d'y puiser librement, éventuellement de la faire sienne. » A. FOSSION, « *Repenser l'Evangélisation* », p. 595.

¹²⁹ JEAN-PAUL II, Lettre apostolique *Novo millennio ineunte* 50 (6 juin 2001) cité dans A. FOSSION, « *Repenser l'Evangélisation* », p. 594.

¹³⁰ A. FOSSION, « *Repenser l'Evangélisation* », p. 594.

intérieurement. Cette distinction est fondamentale, qui laisse les individus libres de croire ou de ne pas croire, et, à son tour, l'institution d'être confessante sans pour autant obliger ses membres à l'être. L'ambiguïté vient lorsque l'on prête aux personnes un acte de foi qu'ils n'ont pas posé, selon un processus de récupération qui peut dans ce cas être vécu comme une grande violence. Avec des prises de positions de la part des directions, la pastorale doit aussi permettre une parole collective clairement chrétienne (à travers des célébrations pour tous), sans que ces dernières ne soient vécues comme une perte de liberté individuelle.

Le quatrième temps est celui de l'initiation, à travers une proposition de vie chrétienne, de rites, de découverte des vérités de foi. Dans ce cas encore un préalable est l'existence d'un espace de fraternité, d'hospitalité mutuelle, qui va rendre possible, et crédible, cette vie chrétienne.

Ce dernier temps, qui était aussi mis en évidence dans le modèle d'A. JOIN-LAMBERT à travers la notion de « petite communauté », semble d'une grande importance, alors même que cette communauté peut se révéler très réduite en termes de nombre, voire d'événements. Que les chrétiens de l'établissement puissent à un moment où à un autre se retrouver en tant que chrétiens pour une prière, un partage d'Évangile, une messe revêt en contexte pluriel un aspect vital.

Chapitre 3 La pastorale jésuite dans le réseau belge francophone : état des lieux

Le chapitre 1^{er} traitait la question pastorale telle qu'elle se présentait dans les écrits de la Compagnie universelle. Le chapitre 2 a permis d'élaborer théologiquement les contours d'une nouvelle pastorale dans un contexte pluraliste occidental. Ce nouveau chapitre a pour objectif d'analyser les enjeux d'une pastorale dans le contexte des collèges belges francophones, à partir de rencontres et de données de terrain.

3.1 Les collèges jésuites en Communauté française

En Belgique francophone, la Coordination des écoles jésuites regroupe dix Pouvoirs Organisateurs pour 21 établissements scolarisant 13 800 élèves (11 écoles secondaires et 10 écoles primaires et maternelles). La coordination est assurée par madame Arlette DISTER-JACQUEMOTTE, déléguée du provincial jésuite, le père François BOËDEC sj.

Etablissement	Ville
Centre Scolaire Saint-Michel	Bruxelles
Collège Matteo Ricci	Bruxelles
Centre Scolaire du Sacré-Cœur	Charleroi
Institut d'Enseignement Technique Notre-Dame	Charleroi
Notre Dame de la Paix	Erpent
Centre Scolaire de Godinne-Burnot	Godinne-Burnot
Saint Benoit Saint Servais	Liège
Centre Scolaire Saint-Stanislas Saint-Joseph	Mons
Centre Scolaire Saint-François-Xavier 1	Verviers
Institut Saint-François-Xavier 2	Verviers

3.2 Enquête sur les 10 équipes pastorales du réseau.

Un questionnaire a été réalisé auprès des équipes de pastorale des dix collèges de la Coordination. L'objectif était de sentir le type d'activités organisées dans la perspective d'une

annonce explicite (ou non) de l'Evangile. Il s'agissait de rendre compte aussi du type de soutien apporté à ces équipes et de découvrir des modes de soutien nouveaux.

3.2.1 Le questionnaire (cf annexe 2)

Le questionnaire, adressé à tous les membres des équipes, comportait les questions suivantes :

1 L'établissement

Nom de l'établissement, nombre de classes, nombre de professeurs.

2 La composition de l'équipe pastorale

Nom, Prénom, fonction dans l'équipe pastorale, fonction dans l'établissement, matière enseignée (si professeur), heures NTPP¹³¹.

Selon quelle fréquence l'équipe se réunit-elle ? dans un créneau aménagé en commun ?

3 Quelle présence dans la structure du collège ?

Présence d'un membre de l'équipe pastorale à l'assemblée de début/fin d'année, au conseil de direction, présence à l'un ou l'autre conseil de classe, à un conseil de discipline ?

4 Les moyens matériels

Y a-t-il un lieu propre pour l'équipe, une église ou un oratoire pour les activités ?

5 Les moyens humains

Avez-vous des temps de formation ? Pouvez-vous compter sur des aides hors de votre équipe ? Vous est-il facile de trouver un célébrant pour une activité pastorale ? Avez-vous des rapports avec la paroisse ?

6 La nature des activités proposées

Quelles activités avez-vous organisées ? A quel moment de l'année ? Est-ce une célébration, une activité caritative ? une retraite ? A qui est adressée la célébration ? Qui l'organise ? Est-elle pour tous ou pour quelques-uns ? Obligatoire ou facultative ? A-t-elle un lien explicite avec la parole de Dieu ?

7 Questions prospectives

Pour le futur, qu'est-ce qui me semblerait prioritaire comme activité / proposition à mettre en place ? auprès de quel public prioritaire, sur quel champ (caritatif/célébration/réflexion...) ?

Est-ce que je vois opportun d'associer une activité à une parole explicite du Christ ?

Est-ce que je rencontre des réticences par rapport au projet de pastorale ? Si oui, où est-ce que je les perçois ?

¹³¹ Les « NTPP » (Nombre Total de Périodes Professeur) désignent par extension dans le langage courant un temps libéré au niveau de l'établissement, qui peut être attribué à des professeurs pour un projet précis au service de tout l'établissement.

8 Le plan de pilotage

Dans le cadre du plan de pilotage et du travail collaboratif, la pastorale a-t-elle une place ? Si oui, laquelle ?

3.2.2 Les résultats

Chacune des dix équipes a répondu. Les dix établissements totalisent quarante-quatre personnes investies dans la pastorale, pour des équipes de deux à sept personnes. Parmi les professeurs, vingt-sept sur trente-cinq enseignent la religion. Quatre établissements mentionnent, comme membre de l'équipe, une personne de la direction ou bien qui lui est proche (directeur, sous-directeur, secrétaire de direction).

La relation des équipes avec la Compagnie de Jésus est variée : trois collèges comptent un jésuite dans leur équipe. Mais quatre collèges n'ont pas de communauté à proximité. Mais parmi ces quatre collèges, certaines sont en contact régulier avec un jésuite dans le cadre de la pastorale. Un collègue est plus particulièrement lié à une paroisse, et bénéficie de l'aide du prêtre diocésain et de l'usage de l'église paroissiale. Au niveau du fonctionnement quatre établissements sur dix se retrouvent à un moment réservé dans le temps hebdomadaire. Les autres se retrouvent ponctuellement à une date plus ou moins régulière. Sept équipes sont présentées à tout le personnel du collège lors de l'assemblée générale de début d'année, pas nécessairement pour des questions proprement pastorales mais pour la présentation du thème d'année lié à la pédagogie jésuite. Les participations au conseil de direction sont normalement exceptionnelles, liées à une activité ponctuelle. Quatre équipes bénéficient d'un local propre. Pour célébrer, cinq ont une chapelle sur place, trois autres utilisent une église proche. Sept équipes font appel habituellement aux jésuites, soit qu'ils sont proches ou bien disponibles pour venir. Une équipe demande au prêtre de la paroisse, deux organisent les célébrations eux-mêmes, en tant que professeurs laïques.

Activités

La moitié environ des projets consiste en une activité caritative (lettre envoyée à des personnes seules ou en détresse, concert gospel, activités de carême en lien avec les Iles de paix, colis cadeau, dîners de classe, présentation d'associations, etc.). L'autre moitié correspond à des célébrations. La plus grande partie des célébrations ont lieu au début de l'année, à Noël, à Pâques et en fin d'année. La Toussaint est aussi évoquée.

Parmi les propositions pour tous et qui sont obligatoires, le plus courant est la messe ou célébration de rentrée des premières. Les autres propositions de ce type sont plutôt des

témoignages, comme à Saint-Benoît Saint-Servais la visite des communautés jésuite et bénédictine, ou encore l'invitation d'un témoin extérieur. Il arrive qu'en rhéto, des célébrations confessionnelles pour tous aient un caractère quasi obligatoire du fait de la motivation collective. La fête du saint associé au collège peut être aussi l'occasion d'une célébration et d'une annonce explicite. Il peut arriver que tout le collège participe à une messe commune, à Pâques, suivie par une marche parrainée (dans deux collèges).

De manière générale, les liturgies chrétiennes habituelles sont peu célébrées comme telles. L'eucharistie, bien que maintenant rare, reste la forme la plus persistante. Une école continue à proposer le sacrement de réconciliation. Une forme actualisée du chemin de croix peut être célébrée parfois dans un des collèges, mais sous une forme pas directement liée aux mystères du Christ. La plupart des célébrations sont créées de toute pièce, tout en incluant une parole de la Bible et généralement un commentaire. La forme de l'annonce peut être accompagnée en début d'année d'une bénédiction des cartables ou des salles de classes. Elle peut se faire sous forme de conte, comme souvent à Noël, ou de spectacles (saynètes).

De façon générale, l'organisation des célébrations prend beaucoup de temps aux équipes, d'autant plus qu'elles sont faites sur mesure et qu'elles correspondent rarement au format de liturgies classiques. Du côté de l'élève, on peut remarquer qu'elles sont un événement rare. Ainsi, un élève de notre réseau, au long de ses six ans passés dans le secondaire, aura assisté à trois ou quatre célébrations confessionnelles. Certains n'auront assisté à aucune. Un chrétien assidu aura pu en célébrer au grand maximum une douzaine.

Une célébration qui inclut tout le personnel

Sept établissements proposent une célébration à tout le personnel, à l'occasion du début d'année, de la fin d'année ou bien pour la mémoire de défunts ou une célébration du merci, en gratitude à des collègues. C'est une façon de faire vivre la communauté de l'établissement. Les équipes pastorales sont toutes plus ou moins présentes au début de l'année lors de l'assemblée générale devant le personnel, pour présenter le thème de la pédagogie jésuite de l'année.

Perspectives

A la question qui suit le tableau d'activités : « Pour le futur, qu'est-ce qui me semblerait prioritaire comme activité / proposition à mettre en place ? », les équipes répondent de façon variée. Vient en premier le désir de proposer des célébrations, (cinq équipes), pour structurer le temps scolaire : en première année, à la fin de chaque année pour chacun des cycles, en fin

de rhéto pour certains. Il est évoqué l'aspect répétitif et la lisibilité du type de célébration. La question du « rite » n'est pas liée au ritualisme mais à ce qu'il peut avoir de structurant et aussi de reposant pour chacun. Les contours de ces célébrations sont à définir, en les liant par exemple régulièrement à une œuvre caritative qui implique toute l'école. Dans un contexte où les jésuites sont encore présents, il est intéressant de voir que dans deux lieux des animateurs laïcs prennent en charge les célébrations. Mais d'autres ne se sentent pas les capacités ni les qualifications de base pour le faire. Cette pénurie soulève la question de la définition de ce qu'est une célébration chrétienne (un thème déjà travaillé dans le réseau depuis deux ans) et d'une formation dans ce but, ce qui permettrait aussi d'en proposer plus largement.

En second, il s'agit de développer les actions caritatives. Dans des lieux où elles sont déjà présentes, il s'agit de les systématiser. Là où elles sont encore peu présentes il s'agit de les développer.

En troisième préoccupation, il y a la priorité de consolider le fonctionnement de l'équipe : décider de se réunir régulièrement, d'intégrer des élèves dans l'organisation de célébrations ou d'activités. Une équipe, qui a par ailleurs objectivement moins de moyens que les autres, dit son épuisement et son désarroi de ne pas avoir plus de soutien.

Un quatrième projet est de proposer des temps de relecture et d'intériorité.

Une annonce explicite de Jésus Christ ?

La question suivante touche à l'opportunité d'une annonce explicite du Christ. En réponse, chacun s'accorde à dire que la relation au Christ est fondamentale. Mais pour ce qui est une annonce explicite, les positions sont partagées. Certains, préférant être discrets, insistent sur les actions de solidarité ; d'autres tiennent beaucoup à une annonce explicite. Tous s'accordent à dire que la chose est difficile et qu'elle suscite très vite des réflexions de rejet, qui tendent à faire du professeur de la pastorale le catho de l'établissement, avec plus ou moins de moqueries. Il est difficile de mentionner simplement Jésus Christ, alors que citer Gandhi ou Bouddha ne pose de problème à personne. Le terme de pastorale, changé en « Anima » dans deux collèges, semble aussi traduire cette difficulté.

Ainsi, l'annonce explicite demande de faire attention aux lieux et aux manières de le faire : Les cours de religion, bien qu'ils n'aient pas pour vocation l'annonce, restent le lieu où se fait la découverte explicite du Christ, ne serait-ce que culturellement. C'est aussi le lieu où peut être expliqué le lien logique entre des activités caritatives et la foi chrétienne. La limite de ces cours est précisément d'apparaître comme des cours. En cela ils ne revêtent pas l'aspect confessionnel d'une pastorale explicite.

Certains avancent que pour une annonce ajustée, il s'agit de ne pas saturer la parole publique, ce qui risquerait de susciter inutilement des réactions inutiles de rejet. En revanche, les équipes pastorales comptent sur le soutien des directions et sur leur parole publique, sans lesquels beaucoup ne continueraient pas à s'investir.

Le plan de pilotage

Il n'y a pas eu de réponse concernant le plan de pilotage. Comme si la question concernait les directions mais que les équipes pastorales n'aient pas été consultées ou qu'elles ne se sentent pas concernées.

3.2.3 Conclusion

La rapidité des réponses et leur précision semblent dire l'investissement des équipes et leur joie de partager leur travail. Les personnes engagées en pastorale ont souvent d'autres engagements dans le collège et le font de bon cœur. Pour elles, il semble que la question de l'annonce « explicite » ne se pose pas, ou bien qu'elle se pose trop au contraire : elles sont elles-mêmes l'annonce explicite, et à ce titre ressentent à leur égard les réticences d'autres dans l'établissement, élèves ou professeurs. Que le désir et le besoin de célébrations prenne autant de place n'est-il pas déjà le signe d'un désir d'annonce explicite ? Il reste que la tâche est disproportionnée entre les objectifs (imaginons, par exemple, qu'un élève puisse vivre, au moins une fois, une expérience durable de solidarité pendant toute sa scolarité, et qu'il puisse assister, une fois par an, à une célébration). Ce type d'exigence est très loin de pouvoir être assuré, alors même que les acteurs se donnent souvent plus que de raison. L'impression est plus dans le défaut d'institutionnalisation que dans un manque de bonne volonté. Le fait que quatre membres de la direction soient inclus dans les équipes montre ce souci des directions. En revanche, l'étude montre le manque de représentation des équipes pastorales dans les organismes officiels de décision (conseil de direction, participation à des conseils de crise, ...). En général, il ne semble pas que la pastorale soit le fruit d'un projet discuté avec la direction dans une optique de structuration et de développement sur le long terme, comme pourrait l'être n'importe quel autre projet pour le collège (de classe européenne ou autre, par exemple). Le nombre d'heures NTPP (attribuées dans seulement quatre collèges sur dix) est à ce titre signifiant. Qu'il soit question de développer une annonce explicite ou des actions solidaires, la question posée ici est plutôt : comment inscrire la mission pastorale dans la structure du collège pour permettre que les personnes qui le désirent puissent s'y investir, et durablement ?

3.3 Entretiens avec 5 témoins du réseau

3.3.1 Le questionnaire (cf annexe 1)

Sur des questions connexes à celles posées aux équipes pastorales, il s'agissait de connaître la position de personnes en situation de décision dans le réseau, et qui puissent éclairer la question de la pastorale en apportant une expertise pratique. Les thèmes abordés dans le questionnaire portent sur la façon dont sont vécus et transmis les éléments de la tradition jésuite. Quatre thèmes ont ainsi été abordés :

- 1 Les caractéristiques d'un établissement jésuite.
- 2 La pastorale.
- 3 L'annonce explicite de Jésus.
- 4 La mise en place du plan de pilotage.

Les réponses aux questionnaires ont été recueillies oralement. Parmi les réponses, des lignes de force seront présentées. Les personnes interrogées sont des membres de l'équipe de Coordination des collègues jésuites, des membres des directions et des membres de PO.

3.3.2 La restitution des résultats d'entretien

Les entretiens ont suivi, pour chaque personne interrogée, la progression fixée au départ selon les quatre thèmes majeurs décrits ci-dessus. Chacun des thèmes fait l'objet, ci-dessous, d'une sous-partie dans laquelle nous essayons de rendre compte des apports sous la forme d'une synthèse. En fonction des réponses, des points d'insistance vont justifier qu'une idée soit l'objet d'un paragraphe propre. Ainsi pour le thème « les caractéristiques d'un établissement jésuite », qui fait l'objet de la première sous-partie, les thèmes de *Relecture*, *Réseau*, *Autonomie et esprit critique* ont eu assez de poids dans les entretiens pour justifier leur développement d'un ou plusieurs paragraphes.

3.3.3 Les caractéristiques d'un établissement jésuite

Relecture

Parmi les caractéristiques retenues par les personnes interrogées, la relecture emporte tous les suffrages. Et avec elle la capacité de regard critique et de discernement, notamment de discernement en commun. La relecture est vue ici, au moins majoritairement, comme une action « spirituelle », à vivre en équipe d'adultes ou bien à faire vivre aux jeunes comme initiation.

Réseau

Une telle relecture demande du temps, elle peut se faire avec l'équipe pédagogique seule. Elle gagne à être jointe à la rencontre d'un 'témoin'. La transmission des manières de faire jésuite, et c'est de cela dont il est aussi question, se fait d'abord par transmission interpersonnelle et par rencontres. Les supports viennent après (brochure, reprise de discours, visuels comme les six thèmes d'années jésuites) ; d'où la grande importance d'affermir à tous les niveaux des rencontres au sein du réseau, qu'elles soient régulières (comme les rencontres entre directions ou équipes pastorales), ou bien ponctuelles (Rassemblement de Boston pour les directeurs en 2008, visite du P Général P.-H. KOLVENBACH à Erpent en 1981 avec l'ensemble des professeurs des collèges de la Coordination, rencontres internationales des acteurs en pastorale, etc.).

Autonomie et esprit critique

A l'inverse, parmi les points à surveiller, il y a le risque du trop, de crouler sous la profusion des documents (documents jésuites y compris, d'où le plébiscite d'un slogan comme les '4C' Compétence, Conscience, Compassion, Engagement (Commitment), pas tant pour son exhaustivité que du fait que le slogan commence à constituer un patrimoine commun dans l'imaginaire de tous). Le risque du « trop » appelle à ne pas céder à des pratiques productivistes et technicistes, qui évacuent progressivement du geste éducatif ses aspects proprement humains et spirituels. D'où l'importance de développer l'autonomie et l'esprit critique dans le cadre des prescrits légaux et dans l'application des programmes. Car comment former des hommes et des femmes à la liberté, s'ils ne sont pas formés dans un système lui-même animé par un esprit critique ?

En commentaire de ces cinq apports, retenons que le caractère jésuite des établissements, s'il est clairement explicité lors des rencontres en réseau (directions, sous-directions, animateurs pastoraux), a plus de mal à être reconnu dans la vie courante des établissements par des professeurs, éducateurs et élèves. A ce titre les deux jours de formation des professeurs au Projet Pédagogique Ignacien (PPI) est à louer car elle va dans le bon sens. Mais cette journée ne risque-t-elle pas d'être anecdotique sur une carrière de professeur ? La question mérite d'autant plus d'être posée en ces années où le renouvellement des professeurs est si important. S'il est vrai que des formations sont possibles en externe, dans le réseau, comment ne pas proposer des formations en interne, au sein d'un même collège. Un directeur notait combien sa prise de conscience de ce qu'était l'éducation jésuite lui avait pris de temps, pour une véritable appropriation. Ce temps long est très certainement nécessaire. Or, une telle

expérience est vivante chez de nombreux professeurs de nos établissements, souvent connus comme faisant autorité par leur regard porté sur l'enseignement. Comment profiter de la présence de ces derniers pour opérer cette transmission, à l'occasion de travaux collaboratifs au sein du collège ? Et, puisque « nul n'est prophète en son pays », pourquoi ne pas profiter de leur expertise d'un collège à l'autre ? Souvent en effet, les formations proposées sont réalisées par des intervenants extérieurs. Elles peuvent être stimulantes et peuvent apporter un réel plus pédagogique dont le réseau a besoin. Mais elles peuvent être sans lien avec la pédagogie jésuite. Ainsi a-t-on pu suivre des séances de formation à la relecture dispensées par des formateurs de différentes appartenances. Ils étaient professionnels dans leur domaine, certes. Mais dans ce cas, est-ce qu'on ne manque pas une occasion de dire ce qui est le propre de notre pratique ?

Au titre de l'initiation aux manières de procéder jésuite, quelqu'un observe qu'« il est possible d'initier les nouveaux professeurs pendant les cinq premières années ; plus tard, c'est plus difficile ». Si cela est bien vrai, alors le temps presse. La question ne concerne pas que les professeurs. Ainsi est relevée cette initiative outre Atlantique de confier de jeunes élèves aux services techniques pour un temps de service, ce dont il s'agit, c'est d'une intégration de tout le corps éducatif (services techniques, Pouvoir Organisateur, parents) dont il s'agit. A espérer que le prochain rassemblement prévu pour 2021 pourra contribuer à motiver ces échanges.

3.3.4 La pastorale.

Le deuxième thème abordé est celui de la pastorale. Les entretiens à la fois expriment des crises et en même temps font apparaître certaines ressources.

Tout d'abord, la difficulté de définir la pastorale en tant que telle est bien caractéristique de cette vision holistique propre au projet jésuite. Le fait que le terme « pastorale » ait besoin d'être transformé en « Anima » ne dit-il pas une difficulté à se situer, notamment par rapport à un héritage qui ferait obstacle. Le champ couvert par la pastorale est vaste. Il comprend la célébration, qui est une façon - confessante ou non - de reconnaître ce qui a été vécu et de s'en réjouir. Depuis peu, l'éducation à l'intériorité prend de plus en plus d'importance. Mais, plus largement, la notion de « pastorale » recouvre aussi tout le champ propre au développement humain qui ne serait pas pris en charge par les autres secteurs de l'établissement. Ce champ est défini par une personne interrogée comme « aider à faire apparaître à travers les disciplines une vision de l'homme et l'explicitier ». cette dernière prend pour cela l'exemple de l'éducation au choix, en se demandant si c'est, oui ou non, de la mission de la pastorale,

alors que l'objet du choix est souvent très lié aux matières enseignées elles-mêmes. « Oui et non », répond-elle, argumentant que l'initiative, si elle émane de la pastorale, doit pouvoir être relayée par les matières, à partir de ce principe selon lequel « la pastorale est l'affaire de tous ».

La chose n'a pas été relevée dans les entretiens, pourtant cette place inconfortable dans laquelle se trouve la pastorale est typique quand il s'agit de promouvoir le caractère proprement jésuite des établissements. La plus grande partie de ce qui fait les critères d'un établissement jésuite n'a pas de lien direct avec les célébrations culturelles, mais a plutôt trait à la pédagogie. Or, les membres de la Coordination qui promeuvent le caractère jésuite de l'établissement, et notamment le thème d'année, sont souvent ceux qui sont engagés dans les événements confessionnels du collège. Le risque est de condamner l'identité jésuite à être reléguée dans les mentalités à ce qui est culturel dans l'établissement, ce qui est très dommageable pour l'établissement, pour le réseau entier et pour la compréhension de ce qu'est la manière jésuite de procéder.

Une autre personne interrogée propose une ouverture lorsqu'elle rapporte son expérience d'aide aux personnes âgées dans un home, lorsqu'elle elle-même élève. L'action caritative vécue dans la journée était relue en fin de journée, avant d'être célébrée. Ainsi, dit-elle, « L'engagement se nourrit de la spiritualité et la spiritualité se nourrit de l'engagement, et les deux ne sont qu'une seule et même chose. Ce qui est permis par la relecture ». Cette étape de la relecture apparaît dès lors comme un sas qui permet au sens d'émerger, et d'ouvrir à une action de gratitude, qui peut être confessante ou non. C'est l'ensemble de l'établissement qui peut se saisir de la démarche de relecture. Ce sera d'autant plus efficace si c'est introduit de façon non-confessante par la direction, se dégageant de la connotation confessante qui lui est habituellement associée.

En termes de moyens donnés à la pastorale, ils sont de deux types, moyens matériels et moyens symboliques. Ainsi un directeur remarque : « Je pense que parmi les moyens, il faut que je sois là. Le directeur doit être au cœur de l'équipe, au moins de temps en temps, sinon cela ne peut pas fonctionner à long terme. La présence du directeur montre que c'est important pour l'école. Ce moyen-là je dois me le donner et m'arranger pour cela, pour faire émerger et être à l'écoute : le directeur sent les choses, il sait situer la ligne médiane ». S'il est vrai que les personnes engagées en pastorale, au même titre d'ailleurs que les autres activités du collège, ont besoin de cette confirmation de la part de la direction, la question de la reconnaissance, ici, touche d'abord la représentation collective. Dans sa participation aux actions de pastorale, le directeur ou la directrice n'est pas là à titre personnel, mais il

représente la structure tout entière. La présence de la direction montre de façon très claire (du moins aux yeux des professeurs et des élèves) où est la priorité du collège, ce qui est d'autant plus nécessaire que dans notre contexte la pastorale est largement vécue de façon bénévole, donc accessoire.

En termes de moyens enfin, de façon très concrète, les heures NTPP¹³² sont reconnues par beaucoup comme un lieu d'impulsion lorsqu'elles sont confiées à la pastorale.

Beaucoup se disent que l'on ne peut pas tenir que « la pastorale est l'affaire de tous », et en même temps la réserver à seulement quelques-uns. Selon ce raisonnement, attribuer des NTPP à quelques-uns viendrait à dire à tous que leur contribution au collège pour la pastorale a été remplie, et qu'ainsi ils peuvent se dédouaner de leur responsabilité sur les personnes nommées. Cette perception est même tellement ancrée, que certaines personnes investies en pastorale disent ne pas vouloir d'heures NTPP. Cela est en fait un manque de reconnaissance de l'effort particulier de quelques-uns pour faire vivre cette dimension du projet de l'établissement par tous. Que l'on en vienne à penser comme cela doit alerter sur la manière de considérer le projet pastoral dans l'établissement. Il arrive aussi que ce refus de recevoir vienne de la crainte d'être étiqueté comme le « catho » de la maison. Dans ce cas aussi cela pose questions. Une autre idée peut motiver le refus d'heures NTPP. C'est l'idée que cet engagement, parce que confessionnel, devrait rester de l'ordre privé, donc bénévole. Cette perception est non seulement fautive (la pastorale est bien le projet, officiel, de l'établissement), mais en plus elle met en péril le projet de l'établissement lui-même quant à la pastorale : laisser croire chacun dans l'établissement que la pastorale relève de la sphère privée, c'est conforter chacun dans l'idée qu'elle est optionnelle, et que donc seuls les professeurs convaincus auraient à s'y investir. Ainsi, la pastorale ne serait pas l'affaire de l'établissement, mais l'affaire du professeur X, de l'éducateur Y ou du préfet Z, simplement « parce qu'ils aiment ça et qu'ils y croient ». Dans ce cas, le risque est de faire porter la responsabilité de la pastorale sur les individus, avec le risque qu'ils s'épuisent par solitude, manque de reconnaissance et excès de travail.

Ainsi, on peut se poser des questions lorsque toutes les heures NTPP du collège sont attribuées à d'autres activités. A titre objectif, une personne interrogée invite à comparer l'investissement lié aux activités culturelles et aux sorties diverses (leurs coûts en temps scolaire et en argent) à celui des activités de la pastorale. Ainsi, il n'est pas rare que beaucoup s'offusquent de deux heures prises sur l'emploi du temps par trimestre pour une célébration,

¹³² Voir note 131 p. 62.

alors que les mêmes acceptent sans broncher une sortie de cinq jours sans qu'il leur soit demandé de justifier si clairement du bénéfice éducatif de l'activité. La question n'est pas de transformer les sorties en retraites. Mais de se demander simplement : ont-elles pour souci premier la promotion de la justice ? Permettent-elles dans leur forme de faire entrer les élèves dans une dynamique qui est celle de la relecture, si justement et abondamment reprise par les interviewés ? Une telle démarche demande du courage, car elle va souvent à l'encontre d'habitude bien ancrées. Elle demande aussi des personnes formées à la relecture qui, elles, fassent partie de la base et non seulement de la direction.

3.3.5 L'annonce explicite de Jésus

L'annonce explicite de Jésus s'inscrit dans le contexte pluraliste désiré par l'institution, et dont la réalité peut prendre des figures variables. Ainsi les directions rappellent qu'il s'agit de « conserver cet objectif d'une annonce explicite », même dans des établissements à forte minorité chrétienne. Ainsi résonnent le mot du provincial, François BOËDEC, lors de son dernier passage quand il rappelait que dans les collèges « l'annonce de la foi n'est pas optionnelle ». Si ce dernier éprouve le besoin de l'affirmer, c'est précisément que la chose est vécue plutôt difficilement dans les établissements et que c'est un défi à relever plus qu'une réalité.

Le premier réflexe est de rechercher chez nos jeunes leur souci humaniste. S'il est légitime de s'en réjouir lorsqu'il se manifeste (comme chrétiens nous y voyons la 'charité' du Christ lui-même), le fait que ces jeunes puissent dans le même temps avoir un fort rejet vis à vis de la personne du Christ montre que les deux choses sont malgré tout à distinguer. D'où le souci pour trouver la manière dont cette annonce puisse devenir explicite. Ainsi est évoqué la manière de faire lors d'une célébration : « Nous avons lu la parabole du semeur et la parabole de la multiplication des pains. Je n'ai pas d'emblée prononcé le nom de Jésus ». L'enjeu est que le texte d'Evangile devienne un texte de vie. » En effet, une annonce, pour qu'elle soit recevable, ne se fait pas sans précaution. Car c'est bien la recevabilité qui est ici recherchée. Dans le cas présent, le texte a été proclamé ; son auteur aussi, par souci d' « honnêteté et de cohérence ». L'enjeu d'une proclamation explicite est ici de rendre la source accessible et claire, sans que le mouvement corresponde à une revendication identitaire. Ce qui est recherché n'est pas l'explicite pour l'explicite, dans une sorte de fétichisme du texte. L'objectif est « d'aider les âmes » comme le dirait IGNACE. L'objet n'est pas de se faire le défenseur de « la cause Jésus Christ », ce que d'ailleurs le Christ n'a pas fait pour lui-même, mais d'en rendre le message accessible, pour que d'autres puissent s'en nourrir. Pour

reprendre un propos : « Comment rendre son humanité à l'Évangile ? Les questions de la Bible sont des questions de vie. Comment transmettre des récits, non pas à la manière de choses qui s'imposent de l'extérieur, mais de choses qui nous ressource de l'intérieur ? ». Il s'agit en effet de nourrir notre action pédagogique des Évangiles et de l'Esprit des Évangiles. Pour cela, dans le marché des croyances qui caractérise notre époque, annoncer la source peut être plus qu'un enjeu « d'honnêteté et de cohérence ». Il y a peut-être là un changement d'époque, comparé au temps où chacun, chrétien ou non, connaissait le texte de la multiplication des pains et qu'il savait, de par sa culture générale, que le texte se rapportait à la tradition chrétienne. Cela n'est plus le cas. Ainsi peut-on comprendre l'intervention d'une des personnes interrogées lorsqu'elle affirme « On entend dire « On ne va pas dire que ce sont les Évangiles, il suffit que les gens s'engagent... ». Non, il faut affirmer ses convictions et ce qui nous fait vivre. ». Cette position ne semble pas partagée par tous. Il semble pourtant, en observant personnellement les jeunes, en France, au cours des quinze dernières années, que c'est pour eux, souvent, une question de clarté : Ce qui, dans la logique d'enfouissement des années 70-80 passait pour de l'humilité, est perçu aujourd'hui comme un facteur de confusion et d'obscurantisme. Le risque, en ne donnant pas accès à la source du message d'une façon qui soit claire sans être rigide, est précisément de laisser le champ libre à d'autres qui eux, pourront être clairs, tout en développant des discours sectaires.

La culture : vecteur fondamental

Comment affirmer notre identité de façon explicite et en même temps être au service de la croissance des jeunes ? L'autre exemple, touche précisément le rapport à la culture, comme le note une personne interrogée : « La connaissance passe par le goûter et l'aspect festif : La fête de la Saint NICOLAS est le prétexte de dire des choses sur un saint ; manger un cougnou avec un bol de chocolat chaud est l'occasion de dire pourquoi le cougnou a cette forme. Autour du temps de Noël, la fête fut l'occasion d'un temps de présentation dans toutes les classes d'un tableau de BRUEGEL sur la Nativité. ». La culture, en effet, demeure un lieu tiers où la foi peut se dire sans obliger, sans enfermer. A ce sens, perdre la culture, c'est perdre la possibilité de dire la foi.

L'annonce explicite... dans un mouvement de reconnaissance mutuelle

L'autre condition pour une annonce explicite en milieu de pluralisme est celle de la reconnaissance, mouvement où chacun a sa place et qui permet des mouvements de conversions mutuelles. Poursuivons le témoignage précédent : « Dans notre contexte multi

religieux et minoritaire au niveau chrétien, l'annonce du Christ se vit sur un mode de reconnaissance mutuelle : Lors d'un moment de célébration autour de Noël ou bien d'une journée du merci, on récite le Notre Père, mais aussi une sourate du Coran. Les chrétiens qui étaient là étaient heureux et étaient reconnus. Les musulmans aussi. C'était un grand moment pour tous. Un projet est de marquer les fêtes des autres confessions. Ainsi lorsqu'il s'agit de marquer une fête musulmane. Les parents sont souvent très touchés et en retour nous fêtent à Pâques et à la Pentecôte. Pour nous fêter, ils se sont documentés, alors même que des Chrétiens pourraient avoir perdu le sens de ces fêtes ».

Une expression explicite « confessante »

Qui dit annonce explicite, telle qu'elle est aussi faite en cours de religion, ne dit pas pour autant annonce confessante. Cette dernière est souvent réservée au cadre des célébrations. C'était le cas lors de la récitation en grande assemblée du Notre Père et de la sourate du Coran. Au niveau de l'équipe éducative qui se nourrit de la foi chrétienne, il apparaît important que puissent se célébrer des moments pour la communauté croyante. Ainsi la même personne note-t-elle cette attention à ce que, « au niveau de l'équipe éducative, une célébration chrétienne confessionnelle puisse être proposée pour ceux qui le désirent, chaque semaine ».

Il n'y a de richesses que d'hommes (et de femmes)

L'animation de ces moments pose la question de qui va les animer. De façon générale, un enjeu est de rallier aux propositions pastorales des personnes qui ne viendraient pas *apriori*, et de solliciter de leurs talents (animation musicale, décoration, aide logistique). Une aide peut être demandée *ad extra*, par exemple un célébrant, ponctuellement, ou bien un intervenant dans une formation sur l'intériorité ou la relecture. Cette invitation demande que la dépense soit prévue et formalisée, ce qui n'est pas toujours le cas. L'appel à des personnes extérieures pose une autre question : si personne ne venait à porter ce désir d'une annonce explicite ? Aurait-il encore du sens de le demander à une personne extérieure ? D'où la question de prendre en compte cette dimension à l'embauche. Si elle ne peut pas être une question déterminante, en revanche, qu'elle n'entre pas en compte remettrait en question l'institution comme telle.

3.3.6 Le plan de pilotage et la pastorale

Pourquoi ces questions concernant le Plan de pilotage ? Pour la bonne raison que c'est là où aujourd'hui s'expriment les objectifs d'un établissement, que l'on y évalue et attribue les moyens, et qu'ils sont intégrés dans un mouvement d'évaluation et de croissance. Ainsi, pour découvrir les dynamiques à l'œuvre au sein des établissements de la Communauté française, où regarder si ce n'est dans ce plan de pilotage ?

En plus de son but (d'observer et d'améliorer), la mise en place de ce dispositif a objectivement concentré l'essentiel des énergies des établissements, à tous les niveaux, depuis trois ans (au moins pour les établissements de la première vague). Cela justifiait une place dans ce travail sur la pastorale. Les résultats des entretiens, sur cette question, sont intégrés dans le chapitre 4.

3.4 La charte de la pastorale

Le dernier point à parcourir, sur notre parcours à la découverte de la pastorale au sein de la Coordination jésuite, est l'étude du document de référence sur lequel se basent depuis 2014 les dix équipes pastorales du réseau (voir annexe n°3). Le texte a été écrit par l'équipe des animateurs pastoraux des établissements jésuites francophones, après un travail de réflexion mené par Philippe BACQ, théologien, professeur au centre Lumen Vitae de Namur et initiateur du concept de la *pastorale d'engendrement*. La demande des animateurs était d'avoir un texte, approuvé par les directions, qui clarifie leur mandat.

Le chapitre 2 nous avait fait parcourir différents modèles pastoraux et en choisir un pour notre époque. En conservant, en arrière-plan, ces modèles, examinons maintenant cette charte.

Le document comporte un préambule, qui exprime le projet. Il est suivi de quatre paragraphes, qui détaillent la manière de le mettre en œuvre.

3.4.1 Structure de la charte

Le document commence, sans surprise, par le slogan « former des hommes et des femmes pour et avec les autres ». Il annonce ensuite le Christ comme premier principe. Ensuite l'école, présentée comme chrétienne, est enfin dite jésuite.

Le document, après avoir exposé les principes, détaille le contexte dans lequel va se vivre la pastorale : c'est un monde fait de situations propres qui demandent souplesse dans la mise en œuvre de la charte, et caractérisé par la multiculturalité, la dilution des repères communs, la sécularisation, l'hétérogénéité du public, etc.

A ce moment nous pouvons nous demander : après avoir décrit une référence générale (le Christ) et des circonstances particulières (les données concrètes), quelle est la stratégie pastorale choisie ? C'est le dernier encadré qui clôt le préambule, une *pastorale d'engendrement*, écrite par P. BACQ :

« La visée première d'une pastorale d'engendrement est de susciter la vie. Pas seulement la vie chrétienne ou même la vie spirituelle, mais la vie dans toutes ses dimensions, physique, psychologique, intellectuelle, affective (...)

Ce devrait être le premier signe distinctif des communautés chrétiennes aujourd'hui :

- être présentes sur les lieux où la vie est précaire et menacée ;
- être proches de celles et de ceux qui souffrent ou que l'histoire marginalise ou exclut ;
- susciter autour d'eux une dynamique de solidarité. »

Une fois ce préambule posé, suivent les quatre points qui visent à organiser cette pastorale d'engendrement dans chaque établissement :

- Le premier point, « les acteurs », insiste d'abord sur un mode d'être « à la manière du Christ » qui implique tous les acteurs et toute la vie de l'école, et évoque ensuite les « activités spécifiques d'animation spirituelle » qui incluent la grande variété des activités habituellement associées à la pastorale (bol de riz, retraites, messes, recollections, journées d'accueil, adieux rhétos, ...).
- Le second point insiste sur trois dimensions visées par la pastorale : rencontre des autres et de l'Autre ; intériorité, relecture ; célébration de la communauté.
- Le troisième point évoque les moyens pratiques donnés par l'établissement pour rendre possible la mission.
- Le quatrième point présente le réseau, comme ressource particulière. Il introduit notamment à six thèmes d'année, qui seront repris, un pour chaque année (*cura personalis*, relecture-discernement, foi et justice, *a priori* positif, exercices, *magis* et excellence).

3.4.2 Remarque générale

Ce qui frappe dans cette charte est la place donnée aux méthodes. Sur les quatre points, le premier seulement concernait les contenus de la pastorale. Les trois autres sont une attention

portée au cadre, à savoir un prendre soin de l'équipe (avec une sorte de « boîte à outils » basé sur la relecture), au statut institutionnel de ces équipes, et au réseau.

Si l'on suit les impressions données par les dix équipes pastorales, six ans après l'écriture de cette charte, on peut dire que, de ces trois points concernant le cadre, seul celui touchant au réseau a vraiment progressé via les rencontres régulières des équipes pastorales entre elles. Il faut dire que deux personnes dans le réseau veillaient à l'animer. Etant donné la description des moyens attribués à la pastorale qui avait été faite dans les questionnaires des dix équipes, il est peu probable que ces derniers aient progressé en six ans

3.4.3 La théologie pastorale de la charte

Tout d'abord, il est difficile de se prononcer sur la question d'une annonce explicite, à partir des activités promues par la charte. Nous l'avons vu ci-dessus, les objectifs sont assez larges pour que chacun puisse y trouver le chemin qui est le sien.

Deux points donnent une orientation qui va dicter un type de pastorale. Le premier est bien sûr la référence de P. BACQ à la *pastorale d'engendrement*. Nous y reconnaissons un des quatre modèles étudiés ci-dessus par A. JOIN-LAMBERT. Nous avons vu ci-dessus en revanche, avec C. THÉOBALD et A. FOSSION, comment cette dynamique est un préalable à une annonce du Christ, mais qu'elle n'était probablement plus suffisante pour y accéder. Ainsi, le type de pastorale qu'elle promeut : « La visée première d'une pastorale d'engendrement est de susciter la vie... », si elle est jugée nécessaire comme nous l'avions vu au chapitre 2, n'est pas suffisante si elle n'est pas associée à une visée seconde, celle d'annoncer explicitement le Christ.

Le deuxième point est lié au contexte des équipes pastorales à l'intérieur du réseau. La mission des équipes de pastorale est à la fois de faire vivre les activités pastorales et de présenter dans les collèges les thèmes liés aux caractéristiques de l'éducation jésuite. Or ces thèmes de l'éducation jésuite sont formulés, pour être reçus par tous, d'une façon non confessionnelle.

Si la charte garde toute son actualité dans sa présentation et dans l'insistance portée aux cadres de la pastorale, peut-être mériterait-elle d'être reformulée, en intégrant le souci d'une mission explicite.

3.5 Conclusion

De ces entretiens, du compte-rendu des questionnaires et de la charte, nous retenons que le souci d'une annonce explicite est présent, mais qu'il reste prudent. Il s'agit d'en regarder les

modalités. Les entretiens des cinq témoins ne nous surprennent pas, en cohérence avec précédemment les témoignages des dix équipes pastorales et de l'étude théologique du chapitre n°2. Car la question est bien d'intégrer la pluralité et cette fameuse annonce explicite, que chacun désire mais qui n'est pas entrée dans les textes ni les manières de faire. Le point commun pour cela semble bien être du côté de la reconnaissance, qui n'a pas le même poids selon qu'elle s'adresse à la pluralité ou bien qu'elle concerne la source chrétienne à laquelle il s'agit de donner une préférence institutionnelle : Il est nécessaire de reconnaître la pluralité des positionnements, (la récitation d'une sourate à côté du Notre Père en est un exemple). Il n'est pas moins nécessaire de dire que le message du Christ est bien celui qui anime l'institution, et cela de façon, précisément, institutionnelle. N'est-ce pas ce que veut dire le directeur interrogé lorsqu'il rend compte comment il perçoit sa mission ? Faut-il aussi que les directions, elles-mêmes, soient soutenues institutionnellement pour ne pas devoir assumer, au-delà de ce qui est juste, la responsabilité de l'institution.

Reconnaissance et institutionnalisation de la pastorale sont, à notre étonnement, un point massif dans la charte de la pastorale, qui reste un chantier à accomplir.

Un tel mode de reconnaissance institutionnel est précisément l'enjeu du plan de pilotage dont il s'agira de voir les modalités dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 Une pastorale dans le contexte du Décret missions

Le premier chapitre a permis de comprendre au niveau international les enjeux de l'éducation jésuite, et notamment ceux de la pastorale. Sa mise en contexte théologique a permis dans le deuxième chapitre de dessiner les contours d'une nouvelle pastorale, soucieuse de justice et mais aussi capable de dire la source, Jésus Christ, dans une posture dialogale. Le troisième chapitre nous a fait entrer de façon plus concrète dans la pastorale en contexte belge des établissements de la coordination jésuite. En ce dernier chapitre, nous restons dans le même contexte, en nous attachant à sa dimension plus institutionnelle, avec la question « comment intégrer une pastorale pluraliste dans le contexte scolaire de la Communauté française de Belgique ? » et celle-ci « quels sont les points d'attention que nous pouvons avoir pour promouvoir une éducation qui intègre la manière de faire jésuite de nos établissements ? » Ces deux questions, qui forment depuis le début notre propos, demandent à entrer dans le concret des décrets qui ont façonné et continuent à refaçonner en profondeur le système éducatif belge francophone sous le nom de « décret-mission ». Après un bref historique, nous allons pointer en quoi ce décret facilite ou limite notre projet éducatif et pastoral. Il s'agira enfin de faire des propositions pour vivre de la manière la plus constructive possible, une pastorale pluraliste et explicite.

4.1 Depuis la loi sur la liberté de l'enseignement jusqu'au Décret missions¹³³

La situation actuelle du système scolaire en Communauté française prend notamment (bien que pas exclusivement) ses sources dès la Constitution belge de 1831, qui dans son article 17 fonde la liberté de l'enseignement. La liberté était associée à l'époque à une liberté de pratiquer sa religion, c'est-à-dire notamment la religion catholique au sortir d'une occupation néerlandaise, protestante. Très vite, la « liberté » de l'enseignement fait apparaître deux courants : l'enseignement confessant dit « libre » (tenu par l'Eglise catholique) et un enseignement non-confessant, dit neutre, tenu par les structures gouvernementales appelées

¹³³ Ce chapitre se base en grande partie sur les données du cours *Observation et analyse des institutions* de Mme Branka CATTONAR, professeure de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'UCL, dans le cadre des cours d'agrégation (oct-dec 2019).

enseignement « officiel ». Depuis la création de la nation belge jusqu'à nos jours, la branche de l'enseignement officiel n'a cessé de grandir, pour arriver, aujourd'hui, à un ratio où l'un et l'autre totalisent chacun la moitié des réseaux d'éducation au niveau communautaire. Le pays s'est construit d'une certaine façon autour de ces deux forces qui se sont différenciées au cours du 19^e et du 20^e siècle au point que cette séparation se retrouve à tous les niveaux de la société, constituant ainsi des « piliers » qui ont contribué à des confrontations, notamment lors de deux guerres scolaires de 1879-1884 et de 1954-1958. Une des caractéristiques de l'enseignement libre est notamment d'être constitué en petites structures indépendantes sous la direction, pour chacune d'entre elle, d'un pouvoir organisateur (PO). Les PO ont une grande latitude et responsabilité, tant au niveau des programmes, des méthodes éducatives, que de leur propre financement. Ce modèle contraste avec un autre, le réseau officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont les établissements sont rassemblés sous un grand PO. En 1990 la prise de conscience se fait d'un système éducatif segmenté et décentralisé à l'excès. Les niveaux des différents établissements, leurs recrutements, sont très différents. Il n'y a pas d'évaluation du niveau des élèves inter-réseau. Le système de la Communauté française apparaît comme plus discriminant socialement. Est-ce dû au phénomène de déchristianisation qui, faute de troupes, fait s'éloigner le spectre de la guerre scolaire ? Reste qu'à cette période s'initient de véritables bouleversements à terme, pour l'enseignement catholique comme pour l'enseignement officiel. En 1997, une loi de réforme de l'enseignement de grande envergure est adoptée sous la forme du Décret missions. Les réformes de ce décret sont accélérées par les premières enquêtes internationales (PISA, 2000) qui qualifient l'enseignement de la Communauté française comme onéreux et globalement moins performant que ses voisins. Les réformes vont dès lors se succéder à un rythme de plus en plus soutenu.

4.2 Le Décret missions : une opportunité ?

4.2.1 Les évolutions successives du Décret missions

Un programme inspirant

Le Décret missions est adopté en 1997,¹³⁴ suite à une consultation des différents acteurs de l'enseignement. Ses missions sont dictées selon quatre principes directeurs :

¹³⁴FÉDÉRATION WALONIE BRUXELLES, *Décret missions* du 24 juillet 1997. Ce « macro-décret » dont la première adoption date de 1997 a lui-même intégré l'année suivante (9 octobre 2018), 59 modifications par décrets

« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes : 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale »¹³⁵.

Ce qui frappe à la lecture du programme est bien l'attention portée à l'élève, dans un souci du développement de sa personne (Art. 1). Remarquons aussi l'importance du rôle social à laquelle son éducation le forme, pour en faire un citoyen responsable, non individualiste mais solidaire, et ouvert aux autres cultures (Art. 3). Remarquons enfin la question de justice sociale (Art. 4). Par rapport à ce qui est souvent reproché aux systèmes éducatifs, d'être souvent plus soucieux d'instruire que d'éduquer, ce programme va plutôt dans le sens de valeurs évangéliques. Un fidèle partisan d'IGNACE y retrouvera facilement la *cura personalis* (attention à la personne et à un cheminement qui lui est propre), le *avec et pour les autres* de P.-H. KOLVENBACH ou bien une préoccupation de P. ARRUPE qui dénonçait le système éducatif en 1980 comme un simple reproducteur de l'ordre social. Le Décret missions a même ses 4C : Il s'agit d'être *Confiant*, *Compétent* (comme pour les '4C' de P.-H. KOLVENBACH en 1986), mais où *Citoyen* remplacerait *Engagé* et où l'égalité des *Chances* remplacerait la *Compassion*. Le Décret missions ne manque donc pas de valeurs auxquelles s'attacher. Nous verrons par la suite les avantages et inconvénients de voir ces valeurs insituées en normes dans l'enseignement de la communauté Française..

Les Objectifs Généraux d'Amélioration du Décret missions

- La prise de conscience de réels dysfonctionnements dans le système éducatif de la Communauté française, alimentée par l'effet comparatif des tests PISA comme mentionné ci-dessus, a poussé la Communauté française à réformer l'éducation selon sept objectifs. Ces derniers sont appelés *objectifs (généraux) d'amélioration*, et ils vont

successifs, cumulant ainsi la suite des réformes menées depuis sa première proclamation. Depuis, plusieurs décrets continuent à concerner la même série de réforme : 10/01/2019 décret « Inspection », 6/2/2019 « Autonomie du réseau WBE », 14/3/2019 décret « directions » et décret « Travail enseignant », 3/5/2019 décret « tronc commun »...

¹³⁵ Décret missions, décret n°6.

servir de point de référence aux mesures successives, notamment à la série des décrets qui vont alimenter le Décret missions. Ces sept *objectifs d'amélioration* seront à la base de la dynamique des plans de pilotage et serviront à en évaluer la performance. Les *objectifs d'amélioration* sont les suivants :

- Améliorer les savoirs et les compétences.
- Augmenter l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques.
- Réduire les redoublements et les décrochages.
- Augmenter le taux de certification.
- Réduire les inégalités liées à l'Indice Socio-Economique (ISE).
- Améliorer le bien-être et le climat scolaire.
- Réduire les changements d'école au sein du tronc commun.

Des décrets successifs

Depuis l'adoption du Décret missions, les décrets se multiplient, avec une montée en puissance de l'instance de gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles :

- 2006, 2009 : mise en place d'évaluations externes communes à tous les réseaux (CEB, CE1D, CESS).
- 2007, 2008, 2011 : décrets inscriptions (les inscriptions des élèves sont soumises à une instance de régulation, ce qui permet entre autres d'imposer dans les établissements recherchés un quota de 20% d'élèves provenant de zones socialement défavorisées).
- 2014 : décrets titres et fonctions (les capacités des professeurs à enseigner ne sont plus évaluée par les PO mais par les instances de régulation gouvernementales).
- 2015 : Pacte Pour un Enseignement d'Excellence.
- 2016 : décret dit 'fourre-tout' qui entérine le plan de pilotage sur 6 ans, institué par un contrat d'objectif et contrôlé par le gouvernement.

Depuis 2016 les lois se succèdent (2018 : décret « pilotage », 2019 : décret « inspection », décret « autonomie du réseau WBE », décret « direction », décret « travail enseignant », décret « tronc commun », décret « gratuité »...

Le plan de pilotage

Le plan de pilotage intervient dans ce contexte. Annoncé dès les premières versions du Décret missions, il complète ce dernier dans une forme aboutie en 2016 (art. 67). Au début du

processus, les instances de la Communauté française poussent l'établissement à entrer dans le processus du plan de pilotage.

L'état des lieux

La première étape du plan de pilotage est *l'état des lieux*. Il s'agit pendant cette étape de recueillir le maximum de données sur l'établissement. La communauté éducative dans son ensemble (du PO, de la direction, des professeurs, des élèves, des parents) est consultée pour formuler ce que l'établissement a en propre. La phase *d'état des lieux* a donc pour objet la réalisation d'une sorte de portrait-robot de l'établissement, avec ses points forts, ses points faibles, ses projets, ses fonctionnements propres, etc.

Un tel *état des lieux* demande des outils. Il s'agit d'analyser l'établissement sous la forme de 15 thématiques générales et 3 thématiques transversales fixées par le gouvernement. *L'état des lieux* va donc se faire selon ces 15+3 thématiques.

Le diagnostic

La phase suivante est celle du *diagnostic*. Elle a pour but final l'élaboration *d'objectifs spécifiques d'amélioration* de l'école, dans son format aboutit que sera finalement le *contrat d'objectifs* : Au début de la phase de *diagnostic*, l'établissement dispose de son *état des lieux*, qui le décrit avec ses points forts et ses points faibles en 15+3 thématiques. Il va alors confronter ses forces et faiblesses aux 7 *objectifs généraux d'amélioration* que la Communauté française s'était fixée. A l'issue de cette confrontation appelée *diagnostic*, l'établissement est en mesure de formuler pour lui-même trois, voire quatre *objectifs spécifiques d'amélioration*, dont la mise en œuvre pratique, au sein de l'établissement, se décline selon des actions à mettre en œuvre appelées *stratégies*.

Le contrat d'objectifs

L'ensemble des *objectifs spécifiques d'amélioration* de l'école, déclinées en plusieurs *stratégies*, (qui précisent les moyens humains et financiers mis en œuvre) constituent l'ébauche du *contrat d'objectifs*. Cette ébauche, une fois approuvée par le PO et ratifiée par le gouvernement via son représentant le *délégué au contrat d'objectifs* (DCO) constitue le *contrat d'objectifs* proprement dit. Le *contrat d'objectifs* engage l'établissement pour les 6 prochaines années. Il fait chaque année l'objet d'une évaluation interne, et tous les 3 ans d'une évaluation de la part du DCO..

4.2.2 Décret missions, plan de pilotage et pastorale

En quoi ces réformes *a priori* très techniques sont-elles en rapport avec le caractère propre de nos établissements catholiques ? Parce que ces évolutions transforment la réalité des

établissements de façon radicale, et qu'à travers ces mécanismes sont en jeu la possibilité, ou l'impossibilité, d'élaborer et de mettre en œuvre un projet pédagogique propre, et, par extension, un projet pastoral.

Des avancées majeures

Comme il a été noté ci-dessus dans le paragraphe « un programme inspirant », soulignons les avancées majeures de ces réformes. Un bénéfice massif est le décroisement ; dans la façon de concevoir l'enseignement tout d'abord. Les *objectifs généraux d'améliorations* que la Communauté française s'est elle-même fixés ont réellement pour souci l'élève et sa croissance, au-delà d'une éducation réduite à la seule instruction. Il est beaucoup tenu compte des spécificités de chacun et du souci d'intégration des élèves en plus grandes difficultés. La sensibilisation aux questions sociales prend une place inédite. En termes de mixité, le décret inscription, obligeant un collège favorisé socialement à intégrer 20 % des élèves venant de zones à faible Indice Socio-Economique (ISE). N'est-ce pas là une ouverture à la mixité sociale que les collèges eux-mêmes n'auraient pas réussi à faire, même s'ils l'avaient voulu ? Un décroisement s'opère aussi chez les professeurs : le travail collaboratif, pratiqué déjà par certains, s'inscrit maintenant comme manière de faire contractuelle. Une difficulté pourtant, propre à cette dynamique, c'est qu'elle semble bien s'imposer d'en haut.

Une inversion des processus de décision : la fragilisation des PO

Un des bouleversements majeurs de ces normes successives pour l'Enseignement catholique est la modification des structures de gouvernement, notamment des PO. Il est intéressant à ce titre d'observer sa place dans la chaîne de décision propre au plan de pilotage. Le système veut laisser une large place à l'identité propre de l'établissement. Mais est-ce si vrai ? et comment ? Regardons comment les établissements du réseau libre, tirant jusqu'à présent leur charisme d'un PO qui s'en portait garant, doivent désormais accepter leur inspiration des instances de gouvernement et de la communauté éducative, notamment du corps professoral. Le plan de Pilotage n'a pas pour seul but d'installer une dynamique de diagnostic, et ainsi de stimuler les progrès de la structure par un système d'évaluation permanente. Par cet outil, le gouvernement devient, à la place des PO, le prescripteur des lieux à évaluer. En n'acceptant de valider les *contrats d'objectifs* qu'à la seule condition qu'ils soient précisément chiffrés, et en demandant désormais la reddition des comptes, il acquiert une prérogative de gouvernement qui jusqu'ici était aussi réservée aux PO.

Le plan de pilotage, rappelons-le, n'est pas l'initiative du PO, ni même du réseau, mais de la FWB. Les consultations touchent les PO, certes, plus ou moins largement selon leur degré d'implication, mais de façon consultative. Les phases *d'état des lieux* et de *diagnostic*, dans une dynamique qui suit le principe de l'émergence, donne une place majeure aux équipes enseignantes. Au final, si le PO doit toujours approuver les termes du *contrat d'objectifs*, c'est bien le pouvoir régulateur qui décide ou non de l'accorder. Ainsi, il y a un déplacement du pôle prescripteur, et donc aussi du pôle inspirateur, du PO, vers la Communauté française et (dans une moindre mesure certes) vers la communauté enseignante du collège.

Le « caractère propre » menacé

En quoi le caractère propre des établissements est-il menacé par les réformes successives ? Le risque d'un contrôle régional contraignant et uniformisant est qu'il réduise les possibilités de développer le caractère propre de l'établissement. Si l'on évoque les réformes des dernières années, le décret titres et fonctions centralise la reconnaissance des qualifications au niveau du gouvernement, et non plus des réseaux. Il uniformise aussi les formations des enseignants. Le décret inscription, s'il a l'avantage de créer une mixité sociale, incite les parents à choisir leur établissement du fait de sa situation géographique, plus que par intérêt pour la cohérence du projet pédagogique. Le décret gratuité, lui, limite la marge d'initiatives. Tandis que la structure indépendante des PO, en termes tant financier, pédagogique ou spirituel permettait une réelle inventivité et le développement de traditions éducatives éprouvées, une régulation excessive de la part des instances de la Communauté française, tant en termes financiers que pédagogiques, risque de produire un système dont la variété aura disparu. Le risque d'un tel système serait d'être incapable de gérer les différences autrement que par l'uniformisation.

L'imposition des thématiques et objectifs du plan de pilotage

Le risque est fort, pour les thématiques qui ne sont pas mentionnées dans le plan, d'être relégué à la marge et progressivement abandonné. Ainsi le plan impose-t-il ses propres thématiques (15 thématiques générales et 3 transversales). Etant donné le caractère massif du plan, et l'énergie que sa mise en œuvre demande à tous les acteurs, il est étonnant, et alarmant aussi, que parmi ces 15+3 thématiques, aucune ne touche à ce qui distinguerait l'Enseignement catholique du réseau officiel.

A cet étonnement de ne voir formulé à aucun moment le caractère propre aux établissements catholiques, formalisé jusqu'à présent par le document *Mission de l'école chrétienne*, il est répondu dans la note du SeGEC, que « *Mission de l'école chrétienne* vient avant, pendant et après le plan »¹³⁶. Si, théoriquement, cette réponse est possible, elle semble bien peu réaliste. Elle méconnaît entre autres ce mouvement d'« inversion » dans le processus de décision, décrit au paragraphe précédent. La FWB est maintenant celle qui fixe les thématiques, et par là elle oriente *a priori* les lieux où doivent se poser le regard. C'est au PO d'y intégrer ses exigences... ou pas. Le PO, dont les forces sont par définition réduites, car elles dépendent grandement de structures bénévoles, doit maintenant s'adapter aux objectifs fournis, et trouver dans ceux-ci des interstices possibles où intégrer le caractère propre. Ce travail d'adaptation demande aux PO et aux équipes de direction une énergie qu'elles ne sont souvent pas à même de fournir. En plus du travail que sous-entend la traduction du caractère propre en termes d'objectifs « avant, pendant, après le plan », il reste que les 15 + 3 thématiques contractuelles ignorent certaines caractéristiques propres. Dans beaucoup de PO, la formulation des *objectifs spécifiques de l'établissement* risque de se faire à partir des seules formules gouvernementales, donc finalement sans plus de référence au caractère propre. Dans les cas où les PO ne sont plus assez vigoureux, l'élaboration du contrat d'objectifs aura juste accéléré l'intégration de l'établissement à une sorte de réseau unique qui peu à peu prend ainsi forme.

4.2.3 Caractère propre et plan de pilotage : quatre lieux d'intégration

Le Décret missions, que nous le voulions ou non, est à recevoir. S'il est possible d'être inquiet au vu de certains des effets qu'il induit, que nous venons de pointer en partie, il serait injuste de s'y limiter. L'élaboration du *contrat d'objectifs*, en toutes ses phases (état des lieux, diagnostic, choix des objectifs spécifiques puis des stratégies...) la place donnée à la rédaction du projet d'établissement, à la consultation des différents acteurs, aux possibles interventions du PO, sont autant de marges de manœuvre qu'il s'agit de reconnaître et de saisir. En tant que chrétiens qui avons tant œuvré ces dernières décennies pour exprimer, et souvent réduire notre message en termes de valeurs chrétiennes partagées par tous (voir chapitre 1), il semblerait étrange de rejeter d'emblée ces *objectifs généraux d'amélioration* fondés en grande partie sur ces mêmes valeurs, sous seul prétexte qu'elles nous seraient imposées. Faudrait-il rejeter ce plan ainsi que ses expressions parfois étranges, sous prétexte

¹³⁶ SEGEC, *Plan de pilotage et contrat d'objectifs, vadémécum à l'usage des pouvoirs organisateurs*, Bruxelles, Juin 2017, p. 5.

que, passées au feu du dialogue entre les réseaux, elles ne seraient pas exactement formulées comme nous le voudrions ? Il s'agit maintenant d'apprécier les aspects constructifs de ce plan et de voir comment se les approprier, voire se les réapproprier. A partir de cette attitude ouverte, nous nous sommes posé la question : « Par quel moyen est-il possible d'exprimer les *objectifs spécifiques d'établissent* du plan de pilotage, de façon à ce que les préoccupations liées au caractère propre y soient honnêtement présentes ? »

Trois des personnes rencontrées pendant les entretiens nous ont donné une réponse, différente, à laquelle nous avons ajouté la contribution de C. GERMAIN, d'autant plus intéressante qu'elle se rapporte au travail d'un autre ensemble congréganiste¹³⁷. Ainsi pouvons-nous présenter, dans les paragraphes qui suivent, quatre propositions pour aider une formulation du caractère propre de nos collègues dans les catégories du plan de pilotage.

Faire jouer les synergies : travailler en réseau

Nous l'avons vu, le caractère propre d'un PO, d'un ensemble de PO ou d'une congrégation, demande d'abord à être formulé : C'est l'objectif de documents tels que *Mission de l'école chrétienne* ou bien *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, mais aussi de tout travail de formulation d'une structure qui veut exprimer une manière de voir le monde.

S'il est vrai que transcrire les intuitions d'un PO dans les catégories demandées par les autorités publiques est un effort de longue haleine, alors il est justifié de s'associer pour accomplir la tâche. Dans son travail sur les réseaux d'écoles congréganistes belges qui a donné lieu à un mémoire de Master, C. GERMAIN montre comment les écoles de la Congrégation des Sœurs de Sainte-Marie, dans une dynamique d'écoute mutuelle et l'organisation de rassemblements ouverts à tous les acteurs, s'est aussi constituée en réseau pour l'écriture de leur plan de pilotage. Si cette façon de faire permet, à moyen terme, une économie de moyen, elle est surtout l'occasion de rendre visible, par les échanges, « la présence discrète de l'esprit des origines »¹³⁸.

On ne sera pas étonné, selon la même dynamique, de l'effet très stimulant du réseau dans les collègues jésuites, tant au sein des acteurs en pastorale (voir les questionnaires adressés aux dix équipes pastorales en annexe n°2) qu'auprès des directions et de la coordination (voir les

¹³⁷C. GERMAIN vient de réaliser un travail de mémoire sur le réseau congréganiste des Sœurs de Sainte-Marie. Ce réseau a dû, lui aussi, formuler et traduire le caractère propre de ses établissements dans les termes du plan de pilotage.

¹³⁸Dans C. GERMAIN, *L'esprit des écoles congréganistes, un héritage à transmettre pour redéfinir le rôle de l'école catholique aujourd'hui - Le cas de la Congrégation des sœurs de Sainte-Marie* (mémoire inédit), Louvain la neuve, Université catholique de Louvain, Faculté de théologie, (promoteur : Prof. H. Derroitte) 2019, p. 126.

transcriptions des cinq interviews en annexe n°1). Alors que les paragraphes précédents posaient sous entendaient que le caractère propre des établissements ne pouvait être porté que par le PO, l'exemple des sœurs de Sainte Marie montre que le caractère propre des établissements pouvait être porté, et peut être même plus vigoureusement, par la communauté de personnels de tous grades au sein du réseau, dans une dynamique émergente.

Intégrer les objectifs du caractère propre aux objectifs spécifiques

Intégrer le caractère propre de l'établissement dans les *objectifs spécifiques* dans le *contrat d'objectifs* semble être la manière normale d'écrire le plan de pilotage. Les phases préparatoires (diagnostic, miroir...) visant à cette intégration de l'ADN de l'établissement dans des pratiques à l'œuvre. Le caractère propre qui, est-il besoin de le redire, ne se limite jamais à la pastorale, doit pouvoir se retrouver dans les thématiques du plan de pilotage. Surtout, elles ont vocation à y être intégrées. Il ne s'agit pas dans le plan de rendre compte de bonnes pratiques, déjà dans les habitudes (ce que fait *l'état des lieux*) Il s'agit de s'élever à un niveau qui nous dépasse. C'est là que le caractère propre va aider. Ce dernier se formule selon des idéaux, des intuitions, qui précisément visent à dépasser l'existant. Ainsi dans son interview, un directeur rendait-il compte de la manière dont les traits propres à l'établissement et son caractère jésuite avaient été formulés sous forme d'*objectifs spécifiques* au sein même des thématiques. En parcourant le *contrat d'objectifs*, il m'a été difficile de reconnaître lesquels étaient vraiment spécifiques, tant le caractère propre reste au final, quelque chose de diffus et qui, comme toute inspiration, est difficilement saisissable. Du fait de l'impossibilité de reproduire ici l'ensemble du *contrat d'objectifs* de l'établissement en question, quelques extraits ont pu être cités ici à titre d'exemple (annexe n°4). Sur la thématique jésuite « foi et justice » par exemple, on ne sera pas étonné que soit choisie la *stratégie 1.3 Promouvoir la citoyenneté*, avec comme objectif *OS1. Strat 3. Action 1 Développer encore les activités d'engagement citoyen* avec, sur une classe d'âge (le troisième degré) une progression sur les trois années à venir de 10, 20, 40 % de la classe d'âge. Autre point, concernant cette fois-ci la connaissance de la spiritualité jésuite : leur présentation progressive, exprimées sur six ans, sont l'objet de la *stratégie 1.6 Développer la conscience, et la réflexion chrétienne, humaniste et citoyenne*. Cette *stratégie*, qui touche directement la pédagogie jésuite à travers le développement de l'intériorité, influence les pratiques pédagogiques par la mise en place de temps de relecture. L'acquisition de cette compétence justifie l'attribution de ressources associées, des heures NTPP dédiées à l'équipe pastorale, qui dans ce cas est responsable de la mise en œuvre pour des activités de relectures, confessionnelles ou non, le long de l'année.

Les *stratégies* pleinement associés à la manière de faire jésuite touchent des activités d'enseignement, par exemple en français par l'organisation d'ateliers d'écriture contre le racisme, sur l'*objectif spécifique* *Diminuer les inégalités scolaires liées à l'ISE*. Dans un autre champ, des *stratégies* touchant à la responsabilisation des élèves, notamment par la promotion de délégués au sein des classes, trouvent très facilement leur place dans les *objectifs spécifiques* du plan de pilotage.

L'énorme avantage de cette méthode d'inclusion, prévue et revendiquée par le Décret missions, est d'intégrer durablement le caractère propre de l'établissement dans la démarche d'évaluation, et d'être aidé pour cela par la structure gouvernementale. Les caractéristiques ne sont pas vues comme des données extérieures au collège, elles sont intégrées par tous les acteurs. Le plan, ainsi aménagé, se révèle être un outil plus personnalisé que ce qu'il laissait imaginer à première vue. Il invite à en explorer toutes les possibilités. Ainsi, oser proposer des initiatives nouvelles et cohérentes permettra d'élargir les limites du cadre et de le faire fructifier pleinement.

Reste que tout ce qui constitue le caractère propre des établissements ne peut pas être thématiqué dans les *objectifs généraux d'améliorations* ni les *objectifs spécifiques* du *contrat d'objectifs*. C'est bien le problème de cette composante de la pastorale qui va au-delà du programme humaniste qui inspire ce plan de pilotage. Je veux parler de la pastorale explicite. S'il est possible d'en vivre quelque chose, il ne semble pas y avoir de place pour cela dans le processus. Faute d'espace explicite dans le plan, et donc de lieux où ils puissent apparaître en termes de dotations, il est bien possible que ces activités soient limitées au cadre du bénévolat et de la seule bonne volonté.

La 16^e thématique 'pastorale' de l'outil « Scan »

Pour ces objectifs qui seraient 'hors plan', un autre acteur de la coordination nous présente un outil élaboré par le SeGEC et à disposition des établissements scolaires du réseau catholique. Le document ne s'intègre pas formellement aux documents officiels, mais il entre pleinement dans les formes du plan de pilotage.

Pour intégrer les objectifs « hors plan », il s'agit avec de nous pencher, non plus sur la formulation des *contrats d'objectifs*, mais sur une autre manière d'intégrer, ici en amont de façon originale, la préoccupation du caractère propre de l'établissement dans le processus du plan de pilotage.

L'initiative ici présentée concerne un des outils de la phase de l'*état des lieux*, au début du processus. Nous avons vus que la phase d'*état des lieux* comportait une observation de

l'existant selon les 15 + 3 thématiques. L'outil *scan* intervient à ce moment, lorsqu'il s'agit d'observer l'établissement avec un œil systématique, mais aussi sélectif. Car l'outil *scan*, précisément, se limite aux 15 thématiques. En réponse aux critiques selon laquelle ces 15 thématiques gouvernementales n'incluent pas de caractère propre de l'établissement dans ses dimensions proprement pastorales, le SeGEC a développé une 16^e feuille de *scan* qui a pour objet de fixer et d'évaluer la matière propre de la pastorale. Cette 16^e feuille de *scan* est inspirée, en partie, du document *Bonne nouvelle à l'école*, mais il a l'avantage d'avoir le même format que les autres feuilles de *scan*. Ce formulaire (cf. annexe n°5), n'existait pas lors de la première année de mise en place du plan de pilotage, lorsque le premier tiers des établissements sont entrés dans la dynamique. Elaboré au cours de cette même année, il devenait disponible pour le deuxième et le troisième tiers des établissements entrés dans la dynamique du plan les deux années suivantes.

Du temps pour le caractère propre ?

L'organisation des exercices d'intériorité, d'activités de service caritatifs 'citoyens', de mise en responsabilité de délégués, de célébrations demande du temps et de l'énergie au même titre d'ailleurs que beaucoup d'autres activités dans la vie du collège. Ce temps demande à être provisionné, d'une certaine façon. Une façon de faire pour libérer du temps de professeurs est d'attribuer des heures parmi le Nombre Total de Périodes Professeur (NTPP). Une autre manière de libérer du temps est permise désormais par la nouvelle mesure du Pacte Pour un Enseignement d'Excellence (PPEE), qui officialise le temps collaboratif, à raison de 60 heures obligatoires par professeur et par an. Les activités pastorales notamment, pour bonne partie, sont collaboratives. Elles dépassent souvent les matières et les degrés. Il semble donc logique qu'une partie de ces heures soit dédiée aux préparations des activités pastorales.

4.3 Ressources humaines dans le cadre de la pastorale.

4.3.1 Un système contraint

Si une partie du caractère propre des établissements catholiques peut être intégrée au *contrat d'objectifs*, il reste que la structure propre aux établissements est contrainte, et de plus en plus. Le manque de latitude se situe au niveau des moyens pouvant être mis en œuvre, mais aussi des compétences. Des moyens, tout d'abord. Sans même parler d'activités strictement propres à une annonce explicite, en dehors du cadre du plan de pilotage, faire vivre à 100% d'une classe d'âge une expérience d'aide sociale le long d'une année, (appelée citoyenne ou

caritative selon les réseaux) semble peu envisageable. Il est difficile d'imaginer qu'un ou deux professeurs fassent vivre le projet, fussent-ils libérés (et c'est déjà un très grand pas) par deux heures de NTPP dans leur emploi du temps. Ce type de projet exigeant demanderait un encadrement spécifique que l'établissement devrait supporter en interne.

Or ce financement en interne est fort limité : le décret inscription limite fortement la capacité pour des parents motivés par un projet de sens d'y inscrire librement leur enfant. Le décret gratuité, lui, risque à terme de demander des contributions aux parents pour de tels projets. Le décret titres et fonctions, enfin, introduit la contrainte sur le type d'enseignant. Ainsi un projet exigeant, même en poussant les limites du cadre, semble irréalisable en régime subventionné, dans l'état actuel des choses. A moins que ce soit toute l'école dans son ensemble qui porte ce projet, exprimé clairement, selon le dit-on « à tous, on peut tout ».

4.3.2 Les nouveaux besoins d'une pastorale explicite

Dans la nouvelle configuration pastorale que nous venons d'évoquer, l'accent est mis sur le développement de projets caritatifs, pluralistes et d'annonce explicite. Dans l'étude menée auprès des 10 écoles jésuites, la plus grande partie des acteurs s'accordent pour donner plus de place aux célébrations. Les célébrations, comme lieux où la communauté prend conscience de son identité, et qui par leur régularité structurent les temps de la vie scolaire, permettent de rendre visibles les initiatives de l'ensemble des composantes de l'établissement et de les situer dans une cohérence.

Outre les questions de célébration, l'animation de propositions proprement chrétiennes, pour ceux qui voudraient pratiquer, semble aussi incontournable pour une communauté qui veut conserver son inspiration chrétienne.

Or la célébration pose la question de compétences particulières jusqu'à présent assumées par les clercs. Si l'on se réfère à nouveau au questionnaire cité ci-dessus, il est intéressant d'y noter la variété des célébrants. Si certains sont jésuites, d'autres diocésains, ce sont de plus en plus souvent des laïcs qui prennent les célébrations en charge. Si l'eucharistie ne peut pas être célébrée, cela ne veut pas pour autant dire que la célébration ne joue pas son rôle rassembleur, ni que l'annonce explicite y ait moins sa place. Qu'est-ce qu'on célèbre, comment et avec qui ? c'est une question pour nos établissements. Après en avoir presque abandonné l'habitude ces dernières années, on s'aperçoit que les célébrations nous donnent de faire corps et de transmettre ce qui nous anime en le rendant public. La question est bien maintenant « qui » va pouvoir assurer ces fonctions, et avec quels moyens ?

Une professionnalisation de la pastorale ?

Faut-il réfléchir à une professionnalisation de la pastorale, comme cela se fait dans d'autres pays ? La question semble piétiner, et se rendre plus pressante avec le temps. Elle était déjà posée par l'abbé Marcel VILLERS, vicaire épiscopal de l'enseignement, à l'occasion d'une journée des directions dans le diocèse de Liège en 2006. Il y remarquait, en réponse à une étude récente : « La raréfaction des acteurs et des personnes ressources compétentes, qu'elle soit interne ou externe à l'école ». Puis il poursuivait : « L'apport des communautés chrétiennes, diocésaines ou congréganistes, est de plus en plus réduit, du fait de leur propre affaiblissement. Dans nos écoles, les directeurs seront-ils bientôt les seuls à porter le souci de la pastorale ? Sera-ce l'affaire des profs, le cercle des chrétiens disparu ? Pire, cela pourrait reposer sur un seul d'entre eux. Le prof de religion, le dernier catho de l'école ? L'enquête nous indique que déjà 75 % des membres des équipes pastorales sont des profs de religion qui n'échappent pas non plus à une sorte de crise des vocations ».

Face à la pénurie des ressources humaines, il est peut-être temps de sortir du bénévolat. Mais se pose alors les questions du financement comme de la formation d'agents spécialisés. On peut aussi penser à une formule mixte où des bénévoles s'engagent dans le cadre d'un contrat ou les deux parties négocient les moyens, la durée, l'évaluation... Par ailleurs il serait utile de vivifier le lien avec les communautés chrétiennes et les services organisés au sein du diocèse afin d'unir nos forces et nos compétences aux leurs pour proposer la foi et le vivre chrétien. »¹³⁹

L'idée du lien avec les services organisés au sein du diocèse a été explorée par G. LEGRAND en 2014¹⁴⁰, dans son mémoire très documenté où il faisait la promotion d'équipes diocésaines, en montrant comment elles pouvaient soutenir les équipes de pastorale en place. Il s'agit ici d'une de ces lignes de vie qui permettent à des équipes de pastorale de garder le contact et de continuer à s'inspirer, et à se motiver. A ce titre, les équipes diocésaines ont un effet semblable aux réunions d'acteurs en pastorale dans les réseaux congréganistes. Ces mêmes acteurs confirment combien ce lien, au-delà de l'établissement, est important et central dans leur motivation.

L'autre piste est celle de la professionnalisation. Ce modèle est actif ailleurs, dans le système français par exemple, dans un système d'écoles subventionnées plus ou moins comme le

¹³⁹ M. VILLERS « Perspectives en pastorale scolaire, journée des directions, Ayrfagne », dans CoDiEC, Liège, 2006, p. 8.

¹⁴⁰ Geoffrey LEGRAND, *La pastorale scolaire de Bruxelles-Brabant wallon en 2014 : repères théoriques, points de vie pratiques et propositions théologiques pour l'avenir*, Université catholique de Louvain, Faculté de théologie, mémoire de master en théologie (Promoteur : Prof. H. Derroitte), 2014.

système belge en ce que le prix des cours est totalement pris en charge par l'Etat ainsi qu'une partie des coûts de structure. Dans le système français, les écoles ont en effet toute latitude pour financer des projets propres à la pastorale, à partir des contributions de parents ou d'autres sources de financement en interne. Un établissement peut ainsi avoir plusieurs personnes rémunérées pour des projets de pastorale. Mais dans ce système, l'Etat ne finance pas les cours de religion, ce que l'Etat belge, lui, fait.

En Belgique, (selon ce qui est communément avancé comme argument par ceux qui sont contre le système), c'est comme si le financement des cours de religion était un tribut payé par l'Etat, le justifiant de ne pas payer une partie des frais de fonctionnement des établissements. Outre ce que cette perception a de biaisé (les écoles de l'Enseignement officiel bénéficient aussi d'enseignements selon leurs appartenances philosophiques ou confessionnelle, sans être pour autant ainsi limités), elles décrivent une réalité : le maintien de cours de religion dans les établissements catholiques a eu pour contrepartie le renoncement à de nombreuses autres prérogatives, comme nous l'avons vu ci-dessus. Au point que finalement, ces cours de religions sont associés dans les mentalités à ce qu'il reste du caractère propre des établissements catholiques.

Par rapport à d'autres systèmes, celui-ci a ses avantages et ses inconvénients. A moins que n'évolue le statut des cours de religion, il y a peu de chances pour que s'ouvre la possibilité de nouveaux moyens pour financer la pastorale, que ce soit à l'intérieur du collège ou bien, en externe, un service de pastorale diocésaine comme évoqué précédemment ou des structures de pastorale au sein de réseaux congréganistes.

Professeurs et cours de religion : une chance du système belge pour une annonce explicite ?

On peut à ce titre envier le système subventionné français, en ce qu'il donne une grande liberté d'initiative à ce qui est pastoral. Mais il faudrait se méfier des perceptions trop rapides, selon lesquelles l'herbe est toujours plus verte chez le voisin. Ainsi regardons la valeur de ce qui est donné dans la possibilité de dispenser ces cours de religion dans le système belge. Nous avons vu lors des chapitres précédents l'importance d'une annonce explicite. Nous avons vu aussi qu'une telle annonce, en monde post-moderne, pour être fidèle à son message d'origine et pour être tout simplement reçue, devait pouvoir être vécue en dialogue.

Pour qui veut ainsi introduire au message chrétien, ces exigences demandent de nombreuses compétences ainsi que du temps. Car l'initiation au dialogue et sa pratique prend du temps. Une foi « dialogale » n'est pas seulement proposée par D. POLLEFEYT, C. THEOBALD, A. FOSSION ou A. JOIN-LAMBERT (chapitre 3). H. DERROITTE caractérise le dialogue comme « le

principe axial pour le cours de religion »¹⁴¹ tel qu'il est conçu et pratiqué dans le réseau belge francophone. Dans son étude sur les professeurs de religion en Région Wallonie Bruxelles de 2013, H. DERROITTE définit les motivations des professeurs de religion et leur rapport à la matière enseignée. S'il observe de façon générale un éclatement des formations initiales, des motivations plus contrastées chez les jeunes et un renouvellement difficile, l'aspect le plus saisissant est le rapport des professeurs au message de Jésus Christ et à leur vie de croyants. Ainsi note-t-il comment « Pour la majorité des personnes qui ont répondu à ce questionnaire il faut comprendre aussi qu'être professeur de religion est un choix vécu comme une mission, une vocation, c'est-à-dire qui inscrive ce métier dans une dimension spirituelle. »¹⁴²

Une autre chose marquante lorsqu'il s'agit d'annonce explicite, c'est de voir les réponses lorsqu'il leur est demandé « pouvez-vous préciser votre foi en une phrase ? »¹⁴³, ceux qui ont répondu (233 sur 309), 49 mentionnent explicitement le Christ, 111 associent la foi à Dieu, l'Eglise ou une présence personnelle, 73 l'associent à un état, une disposition, ou à des valeurs (confiance, chemin, intériorité...). Ces chiffres et la manière dont les réponses sont formulées disent très majoritairement une expérience personnelle et une manière explicite et engagée de parler de Dieu.

La question suivante, qui traite des motivations pour lesquelles les professeurs s'engagent, montre de grandes différences entre les plus âgés, dont l'affirmation de foi semble plus claire, et les plus jeunes qui y voient plus immédiatement une raison professionnelle et moins immédiatement un témoignage de foi. Conclure que les nouveaux professeurs auraient des motivations moins spirituelles que les anciens serait méconnaître l'effet de maturation, et notamment comment l'action même de donner cours transformerait et affermirait la foi de ceux qui les donnent, comme le note H. DERROITTE¹⁴⁴. D'où une réelle responsabilité, de la part du réseau, de soutenir et nourrir les professeurs de religion au long de leur carrière et de les accompagner dans leur propre expression de foi, dont il faudra accepter qu'elle ne sera pas celle de leurs aînés.

A cette lecture, il apparaît comme évident que les professeurs de religion, dans un établissement, constituent une ressource très précieuse pour l'annonce de la foi dans le cadre

¹⁴¹ Sur cette notion l'auteur thématise le cours de religion selon 5 axes : dialogue comme forme de relation entre l'élève et le professeur, comme compétence à développer, comme mise en corrélation de savoirs, comme pratique du pluralisme intra et inter-religieux, comme éducation à la citoyenneté. Dans H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone, données empiriques, analyses et questions pour l'avenir*, Lumen Vitae, Bruxelles, 2013, p. 240.

¹⁴² H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 163.

¹⁴³ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 182-185, tableaux 102 à 105.

¹⁴⁴ H. DERROITTE, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone*, p. 190.

d'une nouvelle approche pastorale, explicite et plurielle. L'étude est confirmée par l'enquête menée dans les dix établissements du réseau jésuite, où ils sont 27 sur 42, soit 64 % des personnes investies en pastorale. Encore faudra-t-il veiller à ce que le professeur de religion ne soit pas le seul à porter ce souci avec le chef d'établissement, comme le fait craindre M. VILLERS. Alors même que les acteurs en pastorale seraient plus enclins à l'épuisement que les autres enseignants¹⁴⁵, H. DERROITTE note combien ce phénomène de fatigue généralisée est aussi corrélé à un manque de reconnaissance éprouvé sur le long terme. Cette situation interroge la façon dont cette responsabilité, souvent objet de sarcasmes comme cela se confirme dans l'étude pastorale, peut-être soutenue, tant par un message clair des directions que par un esprit de réseau.

Les heures NTPP : un lieu modeste, mais très symbolique

Un lieu ressource, dans un établissement de la Fédération Wallonie Bruxelles, est constitué par les NTPP¹⁴⁶. Tous s'accordent pour dire que, dans le cadre d'une institution, c'est un geste fort que d'en attribuer. Pourtant les avis sont partagés quant à en donner, et aussi à en recevoir. Beaucoup se disent que l'on ne peut pas soutenir que « la pastorale est l'affaire de tous », comme on l'a déjà vu plus haut, et en même temps la réserver à seulement quelques-uns. Selon ce raisonnement, attribuer des NTPP à l'une ou l'autre personne viendrait à dire à l'ensemble des professeurs que leur contribution pour la pastorale a été remplie, et qu'ainsi ils peuvent se décharger de leur responsabilité sur les personnes nommées. Cette perception est même tellement ancrée, que beaucoup de personnes investies en pastorale disent ne pas vouloir d'heures NTPP ; par crainte. Raisonner ainsi, c'est ne pas reconnaître que la coordination de la pastorale demande un effort particulier, pour que tous puissent le vivre. Que cette manière de penser habite aussi bien les cadres que les chargés de pastorale eux-mêmes doit alerter sur la manière de vivre le projet pastoral dans l'établissement.

Une autre idée peut expliquer que des personnes investies dans la pastorale puissent refuser des heures NTPP : l'idée que cet engagement, parce que confessionnel, devrait rester de l'ordre privé, donc bénévole. Cette perception est non seulement fausse (la pastorale est bien le projet, officiel, de l'établissement), mais en plus elle met en péril le projet de l'établissement lui-même quant à la pastorale. Laisser croire chacun dans l'établissement que la pastorale relève de la sphère privée, c'est conforter chacun dans l'idée qu'elle est optionnelle, et que donc seuls les professeurs convaincus auraient à s'y investir. Sans compter

¹⁴⁵ J-M GUEULETTE, « Un burn-out propre aux chrétiens », dans *Études* (2017/9), Paris, 2017, p. 61-72.

¹⁴⁶ Voir note 131 p. 62.

au final, que c'est la meilleure façon, à terme, de laisser s'épuiser les gens par manque de reconnaissance et excès de travail. Ainsi, on peut se poser des questions lorsque toutes les heures NTPP du collègue sont attribuées à d'autres activités.

Quelle pratique communautaire ?

Dans les pistes évoquées par une nouvelle pastorale plurielle et explicite, il reste la nécessité de faire vivre une communauté chrétienne, si petite soit-elle, à l'intérieur de l'institution. L'enjeu est bien sûr que les chrétiens de l'institution, jeunes et adultes, puissent s'y ressourcer et y développer leur foi. Il est enfin, pour l'ensemble de l'établissement, la manifestation que ce qui est enseigné intellectuellement en cours de religion corresponde bien à un chemin de vie possible et désirable. Non, les cours de religion ne sont pas le musée de je ne sais quelle croyance antique, qui présenterait une façon de voir le monde enviable certes, mais devenue tellement utopique qu'elle en serait inaccessible. D'où l'importance qu'au sein d'une structure, des lieux de pratique soient proposés par une communauté croyante, pour qui le voudrait, où les connaissances découvertes en cours de religion puissent être vécues et célébrées.

Célébrer : une compétence partagée ?

Un lieu qui concerne à la fois les confessants, mais aussi tout spécialement la communauté en son ensemble, est la capacité à célébrer. Rendre explicite le projet d'établissement, rendre explicite la pastorale et la figure du Christ passent par des moments, des lieux et des temps. Les célébrations ont ce rôle, celui de rassembler, de faire communauté, en reliant ce qui est vécu à la source qui lui donne sens.

Les célébrations, qui ont déserté progressivement les institutions se rappellent à nous comme un lieu de clarification du message et d'unification (voire de constitution) de la communauté éducative. Or, célébrer est une des autres compétences associées aux professeurs de religion, une des compétences terminales du programme (Comprendre, Célébrer, Croire). Si l'animation peut être confiée à d'autres (nous avons vu que dans le réseau jésuite, certains professeurs non clercs s'en chargeaient), on peut imaginer que le professeur de religion y soit impliqué particulièrement, par sa seule personne ou bien en investissant ses élèves dans le cadre des cours. Ce programme demande de savoir que célébrer, pourquoi et comment, compétence qui est encore à travailler et pour lequel il s'agira de proposer des formations. Le risque est là pourtant que la célébration soit réduite à un cours, et perde donc sa dimension

gratuite et de rassemblement. L'autre risque est que la célébration soit à nouveau l'affaire d'un spécialiste, alors qu'elle a précisément vocation à être l'affaire de tous.

Le rôle des directions

Parmi les acteurs, les directions constituent un poste déterminant. Les dernières réformes ont accru leurs responsabilités. Les directions ont non seulement à honorer les requêtes (parfois contradictoires) de chacune des instances de gouvernement qui les commandent (gouvernement, PO, réseau), elles doivent les mettre en lien avec les autres acteurs que sont les élèves, les parents, les professeurs, les services techniques, les syndicats, etc., eux aussi avec leurs requêtes propres. Cet aspect central leur donne un pouvoir symbolique très fort. Or, ce positionnement « charnière » leur demande d'incarner la transmission du fameux « caractère spécifique » de l'établissement, ce qui faisait dire à M. VILLERS « Dans nos écoles, les directeurs seront-ils bientôt les seuls à porter le souci de la pastorale ? ». Qu'ils portent ce souci, en effet, est une nécessité confirmée dans nos enquêtes : nombreux sont les acteurs en pastorale à souligner le caractère décisif du soutien de leur direction. Un directeur du réseau en est bien conscient lorsqu'il dit « parmi les moyens, il faut que je sois là. Le directeur doit être au cœur de l'équipe, sinon cela ne peut pas fonctionner à long terme ». Un réseau qui revendique une inspiration propre (comme l'enseignement catholique diocésain, ou une structure congréganiste), cela implique doit pouvoir choisir un directeur en pleine résonance avec le projet de l'établissement, et dans notre cas capable de présenter et de faire vivre, entre autres, le projet pastoral. Parce-que, par ailleurs, nombre de décisions pratiques dans l'établissement sont élaborées par ses collaborateurs, les responsables de niveau, il est fondamental que ces derniers puissent aussi vivre cette pleine résonance et bénéficier d'une formation pour l'intégrer pleinement et y trouver un lieu ressource. On peut imaginer qu'un réseau qui perdrait la possibilité de choisir ses directions en viendrait à simplement se dissoudre dans un réseau unique.

Vers une conversion écologique du rapport au temps : la relecture

Dans sa dynamique, le plan de pilotage ajoute un certain nombre de priorités à chacun des acteurs sans diminuer pour autant sa charge de cours. Cette vision du monde sous-entend que le temps est extensible à l'infini : il suggère que l'on peut continuer à donner cours selon les mêmes curriculums, tout en ayant vis-à-vis des élèves une attention individualisée, et en organisant dans le collège une multitude de projets. C'est le monde du *sans limites*. Le plan de

pilotage, comme la *checklist* d'un avion, programmé avant et après le vol, offre une vision globale sur l'institution à différents moments des six années, souvent en fin d'année. Il s'agit d'évaluer point par point chacun des sous-objectifs. Ces dynamiques de retour sur expérience sont un bien, certainement. Elles nous rendent compétents. Mais s'agit-il de cette procédure lorsqu'on parle de « relecture ignacienne » ? Il y a fort à croire que non. S'il y a bien dans la relecture un retour sur expérience, tout retour sur expérience n'est pas une relecture. Toute la différence réside dans la manière dont retour est fait. La relecture n'est pas la reprise systématique de la *checklist*, point par point. Quiconque fait cette expérience fastidieuse sait d'ailleurs combien elle peut prendre comme énergie, étant souvent sujette à des jugements autocritiques pesants. Il nous est possible d'en ressortir, parfois, le moral à zéro ou au contraire forts d'une autosatisfaction qui parfois n'est pas meilleure. Quelle différence avec la relecture ?

Dans la relecture, je pose un cadre qui va être celui du retour sur expérience. En termes de temps disponible, mais sans pour autant systématiser les lieux à revisiter. Le cadre (temps libre, espace propice, silence) vise un seul objectif : être disponible pour que survienne de l'inattendu ou bien se confirment des intuitions déjà perçues. A la manière dont se forment les nuages dans le ciel, c'est à travers le silence que vont apparaître des points d'insistance, des lieux qui ont engendré des énergies, des grandes joies, un fruit inattendu, ou bien au contraire des situations, lieux et personnes qui ont été sources d'épuisement, de découragement, de conflits stériles. La relecture se vit au rythme de notre psychisme, pas à celui d'une chaîne de contrôle qualité.

Dans la relecture, un seul critère compte : non pas la réalisation de l'objectif fixé l'année précédente, mais l'augmentation de foi, d'espérance et de charité. IGNACE l'appelle « une joie durable ». La joie vient de cette attitude qui n'est ni comparaison, ni raison. Car comme dit IGNACE, « ce n'est pas d'en savoir beaucoup qui rassasie et satisfait l'âme, mais de sentir et de goûter les choses intérieurement »¹⁴⁷. Ainsi dans une relecture d'année, il s'agira précisément de décoller les yeux de nos tableaux de données, pour laisser la place au surgissement d'un événement, une rencontre signifiante qui va me dire « je suis sur le bon chemin » ou susciter un désir jusqu'ici inconnu.

Dans la relecture, la seule personne à qui j'aie à rendre des comptes, c'est celui auprès duquel je fais l'expérience d'être aimé, et qui jamais ne me juge, le Christ. La relecture est d'abord une rencontre, avec ce qu'elle implique de consentement à une perte de contrôle. A partir du

¹⁴⁷ I. de LOYOLA, *Exercices spirituels*, (Collection Christus, 61), DDB, Paris, 1985, §2,1 p. 28

moment où je ne suis plus dans un accueil gratuit de ce qui a été vécu, mais que je verse dans le jugement, (qui me fait aller tantôt vers la dépréciation de moi-même, ou au contraire une appréciation induite, le jugement autocritique étant le plus sévère qui soit), je sors de la relecture.

L'aboutissement de la relecture, c'est la capacité à choisir : choisir ce qui a été reconnu comme lieu de dynamisme, d'espérance, de profit. Choisir surtout, de se séparer de ce qui n'est pas profitable, ou bien de ce qui est simplement bon, voire neutre, mais qui n'est pas *ce qui apporte le plus de profit (magis)*. A ce titre, A. NICOLAS, qui invitait à ouvrir des champs apostoliques nouveaux, disait « le plus difficile est de se dégager d'œuvres qui sont bonnes ». La pratique de la relecture, dans les institutions jésuites, demande de nous extraire de la cadence folle d'un système qui prône encore le « toujours plus » de contrôles. L'enjeu est de choisir sereinement, parmi la multitude de bonnes choses à notre portée, les plus profitables, les plus porteuses de sens, et d'avoir le courage et la clairvoyance d'abandonner celles qui, même bonnes, n'en n'ont pas le fruit. Ainsi pourrions-nous opérer cette conversion (appelée ici écologique) et retrouver un rapport durable au temps et aux engagements.

4.4 Conclusion

Le mouvement global dans lequel se trouve l'enseignement belge de la Communauté française formulé dans le Décret missions reconfigure les rapports au sein de l'institution éducative, tant pour l'enseignement officiel que l'enseignement libre. Il ajoute un nouveau type de contraintes, de contrôles et de prise de décisions. Ainsi il « met à l'épreuve les réseaux et la diversité au sein de l'enseignement catholique » rapporte un membre de PO. Dans la mesure où ces réseaux se constituent comme tels pour un travail de reformulation de son charisme propre (C. GERMAIN), le plan de pilotage peut devenir une opportunité, comme le souligne un directeur : « un outil d'évaluation, qui pousse à discuter et à faire mieux », qui « inscrit une grande partie des objectifs pédagogiques liés au caractère propre, dans une dynamique d'évaluation et de progrès, en contrat avec l'Etat. ».

Dans ce chapitre ont été proposées des manières très concrètes d'utiliser le *contrat d'objectif* pour y mettre en œuvre les principes propres à l'enseignement chrétien. Au moins en ce qui concerne ses valeurs humanistes. Du fait qu'il est formulé en principes non-confessionnels, le plan de pilotage oblige à poser une limite là où le caractère propre de nos établissements ne la met pas. Dans le projet chrétien, l'homme est « un ». Son rapport à Dieu n'est pas à reléguer dans la sphère intime. Il inspire tous ses actes (de connaissance, de justice). Dans ce contexte,

le plan de pilotage est en quelque sorte une provocation. Il oblige, au-delà du champ des valeurs à se poser la question : en dehors de ce plan d'expression humaniste mais laïc, est-ce qu'il « dépasse » quelque chose qui permettrait de reconnaître l'établissement comme catholique ? Nos établissements sont, en quelque sorte, au pied du mur. Le monde a changé et maintenant nous pousse dans nos retranchements : Ainsi « Aujourd'hui, la nouveauté est que, au rebours de l'ancienne règle qui voulait qu'on se dépouille de ses particularités privées pour entrer dans l'espace public, c'est au titre de son identité privée (entre autres, religieuse) qu'on entend compter dans l'espace public. » (M. GAUCHET, *La religion dans la démocratie*, 1998, p. 98) cité par M. VILLERS qui continue ainsi : « Il y a là une raison de la persistance de l'école, en tant que catholique, dans le paysage belge. Cela légitime aussi les activités pastorales dans l'espace qui se veut pluriel de nos établissements. Le premier enjeu de la pastorale scolaire est une question d'identité. A moins de vouloir réduire l'école catholique à une simple école libre et donner ainsi des raisons pour marcher vers le réseau unique. »¹⁴⁸ Dès lors, la capacité à proposer la foi chrétienne de façon explicite, par des célébrations ajustées, une attention particulière donnée aux cours de religion et à ceux qui s'investissent en pastorale, l'attention à faire vivre une communauté croyante, deviennent un point incontournable pour un collège qui veut rester et se dire catholique. Une telle orientation appelle concrètement à abandonner certains projets, pour en favoriser d'autres. La relecture, à ce titre, est une des ressources que peut continuer à explorer le réseau jésuite.

¹⁴⁸ M. VILLERS « Perspectives en pastorale scolaire, journée des directions, Ayrifagne », dans CoDiEC, Liège, 2006, p. 8.

Conclusion

Lors d'une rencontre tenue à Paris en 2009, le Père A. NICOLAS, alors préposé général de la Compagnie de Jésus, racontait cette histoire, d'un jeune professeur bouddhiste, nouvellement arrivé dans un collège jésuite au Japon, qui se plaignait de voir la chapelle au milieu du collège. Au nouvel arrivé, un vieux professeur, bouddhiste lui aussi, pilier de l'établissement, répondit : « Tu n'as pas encore bien compris. Ne te fixe pas sur la chapelle. Ici, du moment où tu passes le seuil de l'établissement, tout est chapelle... ». Cette anecdote dit en quelques mots la difficulté de notre thème, qui se voulait à l'origine une étude sur la pastorale, et qui a nécessité de parcourir un ensemble de documents bien plus large, sans vraiment d'ailleurs jamais pouvoir donner une définition de la « pastorale ». Ainsi au long de ce travail se sont confondus, tantôt le terme de pastorale, tantôt celui de caractéristiques jésuites, tantôt celui, plus inclusif encore, de caractère propre. Au travers ces termes, l'arrière-plan visait une question : qu'en est-il de la possibilité d'une annonce explicite du Christ, Jésus ?

En parcourant les écrits successifs de la Compagnie de Jésus entre les années 1970 et les années 2020 (chapitre 1), nous avons observé comment son charisme avait intégré, entre les années 1970 et 2000, que la foi ne pouvait se vivre sans la justice. En 1970, la société occidentale était de culture très majoritairement chrétienne, mais la pratique croyante déserte déjà de grandes parties de la société¹⁴⁹. Dans un monde où les références religieuses explicites sont encore omniprésentes, il s'agit de retrouver un lieu ou des pratiques où puisse se vivre une foi crédible, authentique, communicative. Une telle foi passe par la charité : c'est une foi qui fait justice. Ce mouvement, massif dans l'Eglise universelle¹⁵⁰, a donné lieu dans la Compagnie aux slogans toujours très présents. Mais, « former des hommes et des femmes pour et avec les autres », ainsi que les « 4C » (Compétence, Compassion, Conscience et Engagement), ne seraient-ils pas au fond une sorte de reformulation du message chrétien, réduit à ses *valeurs* ? Depuis le début des années 2000, le phénomène de déculturation du religieux a fait son œuvre. Le temps où, par souci de renouer avec le non-croyant, le message chrétien croyait se rendre crédible en se réduisant à une seule action caritative est révolu. Pour

¹⁴⁹ Dès 1943, le livre *France pays de mission* des aumôniers de la JOC Henri GODIN et Yvan DANIEL montre comment dans un monde de culture chrétienne la foi déserte des pans entiers de la population.

¹⁵⁰ H. DERROITTE dans son article, « De la Déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours. Réflexions sur l'éducation chrétienne » (*Revue théologique de Louvain*, 45, 2014/2), décrit ce mouvement au sein de l'Eglise universelle. Son analyse est reprise de façon systématique le contexte belge francophone par G. LEGRAND. Voir son mémoire : *La pastorale scolaire de Bruxelles-Brabant wallon en 2014 : repères théoriques, points de vie pratiques et propositions théologiques pour l'avenir*. Université catholique de Louvain, Faculté de théologie, (promoteur : Prof. H. DERROITTE) 2014.

sortir de cette posture et de ses ambiguïtés et non-dits, et à moins de disparaître dans le tout indifférencié d'une société sécularisée, il s'agit d'affirmer clairement ses convictions. La foi, dans les établissements scolaires confessionnels est appelée, non pas à se fondre avec les autres opinions, dans un agir muet sur ses motivations, mais à se dire en affirmant clairement ses sources, et en montrant paisiblement ce qu'elle implique de ruptures avec d'autres visions du monde (L. BOEVE, chapitre 2).

Car le message chrétien a son originalité, qu'il s'agit de pouvoir valoriser. Non par une *re-confessionnalisation institutionnelle*, sous la forme d'un retour en arrière, mais dans un modèle identitaire, pluraliste et dialogal (J. POLLEFEYT, chapitre 2). Il ne s'agit pas non plus de renoncer au combat pour la justice, car la solidarité et la catholicité croissent de conserve (C. THÉOBALD, chapitre 2). Le modèle de collège ainsi proposé, modèle identitaire, pluraliste, dialogal est la visée poursuivie pour un établissement jésuite (A. FOSSION, chapitre 2).

Dans ce cadre, comment expliquer l'histoire d'A. NICOLAS, en 2009 ? La Compagnie de Jésus serait-elle restée dans le siècle précédent ? Faudrait-il encore croire qu'une éducation diffuse, qui ne dirait pas sa source, est toujours de mise, alors même que tout appelle à une affirmation explicite ? Peut-être que, pour ce qui concerne une annonce explicite, la chose demande quelques précautions ? Pour comprendre ce qui peut être perçu comme une frilosité jésuite, il s'agit de revenir à l'expérience originaire d'IGNACE, celle qui va conditionner son rapport au monde et à Dieu. P. GOUJON le rapporte ainsi : « Durant sa convalescence, Ignace avait découvert le désir de vivre qui l'animait et reconnaissait les entraves qui y étaient placées. Il apprit à mobiliser ce désir, et cela avec d'autant plus de forces que son courage en était libéré et qu'il s'identifiait à Jésus ou à ses saints. Son attention se tournait vers ce dynamisme, reconnu en son origine, Dieu, et identifié dans celui qui l'entretenait, le Christ contemplé intérieurement »¹⁵¹.

A la source de l'expérience d'IGNACE, il y a bien une expérience d'écoute intérieure, et du monde. Comme si Dieu arrivait juste après, pour lui donner sens et croissance. N'est-ce pas ce qui explique que les jésuites soient si attachés au cadre, et à fixer les conditions de possibilité de l'expérience ? Le chapitre 2 continue, faisant une large place aux conditions, précisément pour qu'une annonce explicite soit réellement accueillie, et non plaquée pour être à nouveau vécue comme une récupération. Avec A. FOSSION, l'Eglise et le croyant sont appelés à occuper une juste place : non pas celle du sauveur, cela est l'affaire de Dieu. Leur mission est

¹⁵¹ Patrick GOUJON, « La relation de l'homme à Dieu selon Ignace », in Centre d'Etudes Pédagogiques-Ignacien, *La pédagogie Ignacienne, une expérience pour aujourd'hui*, (Revue Christus, 230 Hors-série), Mai 2011, SER-SA Edition, p. 35.

« seulement » d'annoncer la bonne nouvelle d'un monde dont on est appelé à croire qu'il est déjà sauvé. L'Eglise au contact du monde doit opérer sa propre conversion, dans un dialogue à part égale avec lui (chapitre n°2). L'Eglise doit accepter que ceux qu'elle côtoie ne lui soient pas nécessairement attachés, mais qu'ils puissent puiser à sa source et repartir, à la manière des « quiconques » qui croisent le chemin du Christ (C. THÉOBALD, chapitre 2). Il s'agit d'assumer une pastorale telle que la pastorale multiple en milieu liquide proposée par A. JOIN-LAMBERT. Ce dernier ne prône pas la pastorale d'engendrement. Elle est un modèle parmi d'autres au sein des pastorales multiples. Il lui préfère plutôt un autre modèle pastoral, celui du disciple missionnaire, qu'il attribue au pape François : qui n'hésite plus à dire la source, mais disponible à sa propre conversion, fruit de l'éthique du dialogue qu'il pratique. Au terme de ce long parcours, de ces multiples précautions, le modèle pastoral proposé par A. FOSSION est devenu désirable. Un modèle qui tient compte des précautions premières de recevabilité du message, et qui appelle non seulement une annonce explicite, mais aussi l'animation d'une communauté chrétienne au sein de l'établissement.

Le chapitre 3 entre dans le concret de la situation belge, dans le réseau des 10 établissements, en interrogeant chacune de leur équipe de pastorale ainsi que 5 acteurs du réseau. Il s'agit de confronter les données théologiques avec la réalité pratique et les désirs et impression des acteurs de terrain. La charte des équipes pastorales de la Coordination des collèges, écrite en 2014, permet de mesurer le travail fait entre temps et les changements dans le rapport aux mentalités. Mise en perspective avec les entretiens et les retours d'équipes pastorales, le besoin d'explicite se manifeste de façon plutôt inattendue à travers le besoin de célébrations, qui avaient progressivement déserté les établissements à la fin du siècle dernier et jusqu'à il y a peu. Se confirme la nécessité d'équipes pastorales soutenues et structurées institutionnellement. Le péril actuel ne semble pas tant de voir disparaître les acteurs en pastorale. Beaucoup sont jeunes. La question est de les garder. Dans un système où c'est bien souvent l'institution qui se repose sur eux, voire se dédouane de sa responsabilité sur ce qui est souvent de la bonne volonté, il s'agit d'inverser la dynamique, et de faire que ce soit plutôt eux qui puissent se reposer sur l'institution. , mais au contraire qu'eux puissent se reposer sur l'institution.

Le chapitre 4 pose pour finir la question du Décret missions et d'une possible pastorale dans ce contexte. Hormis le cours de religion, seul lieu officiel pour une annonce explicite mais néanmoins soumis à sa déontologie , il semble, pour le reste, que le caractère propre du réseau catholique est réduit à ses valeurs, intégrées dans les objectifs du Décret missions. Cette réduction apparaît comme l'aboutissement du processus opéré dans les années 1980 par

l'Eglise elle-même, au moment où l'Eglise voulait compter dans l'espace public. Ainsi l'écrivait M. GAUCHET, cité par M. VILLERS : « Aujourd'hui, la nouveauté et que, au rebours de l'ancienne règle qui voulait qu'on se dépouille de ses particularités privées pour entrer dans l'espace public, c'est au titre de son identité privé (entre autres, religieuse) qu'on entend compter dans l'espace public. ».

Dans notre contexte, que nous reste-t-il pour rendre compte de notre originalité et compter dans l'espace public ? Nous avons montré comment la place croissante du gouvernement a opéré une inversion dans les dynamiques de décision, par laquelle les PO subissent. Il semblerait que, dans l'espace contraint qu'offre maintenant la loi, il ne soit pas facile de mettre en œuvre un projet original, à moins de s'appuyer sur un réseau congréganiste fort et de nouvelles dynamiques de décisions, participatives. Cela appelle plus que jamais à former tous les acteurs aux « manières de procéder » jésuites, ce qui est à promouvoir fortement au sein du corps enseignant, à partir de moyens qui sont à trouver. Qui sait, si le mouvement de contrainte et d'uniformisation actuellement à l'œuvre en Communauté française, permettra à terme l'existence de réseaux tels que le réseau jésuite. Reste qu'aujourd'hui les thématiques du plan de pilotage sont autant de lieux où peut s'exprimer le caractère propre de l'éducation jésuite, en ce qu'il a, du moins, de non-explicite. A ce niveau, c'est une très bonne nouvelle, avec une grande variété possible dans les objectifs et les formulations, comme en témoignent les extraits de contrat d'objectifs donnés en exemple.

Quant à cette dimension de la pastorale que constitue l'annonce explicite, les alternatives sont de plus en plus à trouver dans la bonne volonté des acteurs en pastorale. Si les cours de religion n'ont pas pour vocation d'être une branche de la pastorale, ceux qui les animent en revanche, sont porteurs d'une énergie dont il s'agit de prendre soin et d'institutionnaliser, pour permettre une pastorale au service d'un projet pluraliste et de réconciliation.

Bibliographie

Église catholique romaine

CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Déclaration sur l'Éducation Chrétienne, Gravissimum Educationis*, (Document d'Eglise), Rome, 28 octobre 1965.

FRANÇOIS, *Christus vivit, Exhortation apostolique post-synodale, aux jeunes et à tout le Peuple de Dieu*, (document d'Eglise), Éditions Jésuites, Namur, 2019.

FRANÇOIS, Discours aux élèves et professeurs des écoles gérées par des Jésuites en Italie et en Albanie, (document d'Eglise), 7 juin 2013, en ligne : https://w2.vatican.va/content/francesco/fr/speeches/2013/june/documents/papa-francesco_20130607_scuole-gesuiti.html (consulté le 18/04/2020).

FRANÇOIS, *Amoris laetitia, Exhortation apostolique post-synodale* (document d'Eglise), Editions jésuites, Namur, 2016.

Enseignement catholique belge et Fédération Wallonie Bruxelles

CONSEIL GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (COGEC), *Mission de l'école chrétienne*, Bruxelles, Licap, 2007, édition mise à jour en 2014, en ligne : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/SeGEC/mission_EC_web_01.pdf f. (consulté le 18/04/2020).

COMMISSION INTERDIOCÉSAIN DE PASTORALE SCOLAIRE (CPIS), *Bonne nouvelle à l'école, Penser à neuf la pastorale scolaire*, Bruxelles, 2005.

Programme du cours de religion catholique, Licap, Bruxelles, 2003.

SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SEGEC), Un plan de pilotage pour chaque établissement, Bruxelles, Juin 2017, en ligne : <http://webservices.segec.be/gestdoc/Topix/web/app.php/download/10435> (consulté le 18/04/2020)

SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SEGEC), *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle*, Bruxelles, octobre 2012, en ligne : http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Une_publication/documents_de_reference/brochure_demunck_web.pdf (consulté le 18/04/2020).

SECRETARIAT GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (SEGEC), *Plan de pilotage et contrat d'objectifs, vadémécum à l'usage des pouvoirs organisateurs*, Bruxelles, Juin 2017 ; en ligne :

http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Service_segec/po/2018-2019/brochure_pilotage_cover_web.pdf (consulté le 25 mai 2019).

FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES, *Décret missions du 24 juillet 1997 - Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (Mise à jour du 09 octobre 2018) ; en ligne : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401, (consulté le 25/07/2020).

FÉDÉRATION WALLONIE BRUXELLES, *Information à destination des écoles concernant l'élaboration de leur plan de pilotage*, Circulaire 7434 du 15/01/2020, en ligne : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46684_000.pdf, (consulté le 25/07/2020).

Tradition Jésuite – Textes officiels de la Compagnie de Jésus

ARRUPE Pedro, *Des hommes pour les autres*, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1973, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/des-hommes-pour-les-autres>, (consulté le 18/4/2020).

ARRUPE Pedro, « *Nos collègues, aujourd'hui et demain* » dans *Ecrits pour évangéliser*, n. 21, p. 215-235, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1980, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/nos-colleges-aujourd'hui-et-demain> (consulté le 18/4/2020).

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION (ICAJE), *Les caractéristiques de l'éducation jésuite*, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1986, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/caracteristiques-de-leducation-jesuite> (consulté le 18/4/2020).

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION (ICAJE), *Pédagogies ignaciennes, approches concrètes*, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1993, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/pedagogie-ignatienne-approches-concretes> (consulté le 18/4/2020).

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE ON JESUIT EDUCATION (ICAJE) *Les écoles jésuites : Une Tradition Vivante pour le XXIème siècle – Un Exercice permanent de discernement*, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 2019, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/leducation-jesuite-une-tradition-vivante-pour-le-xxieme-siecle/> (consulté le 18/4/2020).

KOLVENBACH Peter-Hans, *Les caractéristiques de l'éducation jésuite, lettre introductive*, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1986, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/les-caracteristiques-de-leducation-jesuite-lettre-du-pere-general-kolvenbach-sj> (consulté le 18/4/2020).

KOLVENBACH Peter-Hans, *Pédagogie Ignacienne, lettre introductive*, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1993, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/pedagogie-ignatienne-lettre-du-pere-general-kolvenbach-sj> (consulté le 18/4/2020).

34e Congrégation générale, Décret 18, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 1995, p.279-281, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/34eme-congregation-generale-decret-18-education-secondaire-primaire-et-populaire/> (consulté le 18/4/2020).

NICOLAS Adolpho, Allocution du père général au congrès de l'union mondiale des anciens élèves à Bujumbura, Curie Générale de la Compagnie de Jésus, Rome, 2009, en ligne : <https://www.educatemagis.org/fr/documents/allocution-du-pere-general-congres-de-lunion-mondiale-des-anciens-eleves/> (consulté le 18/4/2020).

Tradition Jésuite – Autres textes

ABOU-SEIF Mourad sj, « Dialogue interreligieux : espoir et peur » dans l' *Annuaire de la Compagnie de Jésus*, 2016, Curie Généralice de la Compagnie de Jésus, Rome, p. 36-41.

DENORA Vitangelo, « Les raisons théologiques de l'engagement éducatif », dans Centre d'Etudes Pédagogiques-Ignacien, *La pédagogie Ignacienne, une expérience pour aujourd'hui*, dans *Christus*, n°230 HS, Paris, mai 2011, p. 45-53.

FOSSION André « Unir vie de foi et pratiques pédagogiques », dans *Les collèges jésuites d'hier à demain, pédagogie et spiritualité*, Lumen Vitae, Bruxelles, 1994, p. 105-119.

GOUJON Patrick, « La relation de l'homme à Dieu selon Ignace », dans Centre d'Etudes Pédagogiques-Ignacien, *La pédagogie Ignacienne, une expérience pour aujourd'hui*, dans *Christus* n°230 HS, Paris, mai 2011, p. 32-37.

LAURENT Jean-Paul « Collèges jésuites du XVIe siècle et enseignement d'aujourd'hui : défis réciproques », dans *Les collèges jésuites d'hier à demain, pédagogie et spiritualité*, Lumen Vitae, Bruxelles, 1994, p. 75-84.

LOYOLA (DE) Ignace, *Exercices spirituels*, (Collection Christus, 61), DDB, Paris, 1985.

MARGENAT Josep Maria, *La pédagogie jésuite, des origines à nos jours*, Éditions Jésuites, Namur-Paris, 2018.

ROUSSEAU Xavier « Les Collèges, instrument culturels pour un temps de crise ? », dans *Les collèges jésuites d'hier à demain, pédagogie et spiritualité*, Lumen Vitae, Bruxelles, 1994, p. 59-73.

Livres - Mémoires

DERROITTE Henri, *Les professeurs de religion catholique de Belgique francophone, données empiriques, analyses et questions pour l'avenir*, Lumen Vitae, Bruxelles, 2013.

Diognète (À), Henri-Irénée MARROU (éd.), (Sources chrétiennes, 33 bis), Lyon, 1951.

FOSSION André, *Dieu désirable, Proposition de la foi et initiation*, Montréal/Bruxelles, Novalis/Lumen Vitae, 2010.

GERMAIN Christine, L'esprit des écoles congréganistes, un héritage à transmettre pour redéfinir le rôle de l'école catholique aujourd'hui - Le cas de la Congrégation des sœurs de

Sainte-Marie (Mémoire inédit), Louvain la Neuve, Université Catholique de Louvain, Faculté de théologie, 2019.

LEGRAND Geoffrey, La pastorale scolaire de Bruxelles-Brabant wallon en 2014 : repères théoriques, points de vie pratiques et propositions théologiques pour l'avenir, (Mémoire inédit), Louvain la Neuve, Université catholique de Louvain, Faculté de théologie, 2014.

THÉOBALD Christoph, *Le christianisme comme style*, T.I, (Cogitatio Fidei, 260), Cerf, Paris, 2007, p. 439-456.

THÉOBALD Christoph, *L'Europe, terre de mission*, Cerf, Paris, 2019.

THÉOBALD Christoph, *Urgences pastorales*, Bayard, Paris, 2017.

Articles – Revues

BOEVE Lieven, « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique » Conférence donnée à Budapest dans le cadre du COMITÉ EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (CEEC). 19 Octobre 2001.

DERROITTE Henri, « De la Déclaration *Gravissimum Educationis* à nos jours. Réflexions sur l'éducation chrétienne », dans *Revue théologique de Louvain*, 45, 2014/2, p. 360-388.

FOSSION André, « Repenser l'Évangélisation », dans *Nouvelle Revue Théologique*, Tome 141 n°4, Bruxelles, Oct-Dec 2019, p. 583-596.

GUEULETTE Jean-Marie, « Un burn-out propre aux chrétiens », dans *Études* (2017/9), Paris, 2017, p. 61-72.

JOIN-LAMBERT Arnaud, «Vers une Eglise liquide », dans *Etudes* (2015/2), Paris, 2015, p. 67-78.

JOIN-LAMBERT Arnaud, «La mission chrétienne en modernité liquide, une pluralité nécessaire », dans *Etudes* (2017/9), Paris, 2017, p. 73-82.

LAURENT Jean-Paul « Pour une école qui propose l'Évangile dans le respect de la société pluraliste » dans les actes du *Séminaire européen sur "Le leadership spirituel du chef d'établissement"* Bratislava, COMITÉ EUROPÉEN POUR L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (CEEC), 2006, p. 34-43, en ligne : http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/Sém-BRATISLAVA-2006-Rapport-FR.pdf (consulté le 20/04/2020).

POLLEFEYT Didier, BOUWENS Jan, « Framing the Identity of Catholic Schools », in *International Studies in Catholic Education*, Vol 2, n°2, Oct. 2010, p. 193-211.

VILLERS Marcel « Perspectives en pastorale scolaire, journée des directions, Ayrifagne », COMITÉS DIOCÉSAINS DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE (CoDiEC), Liège, 2006, p. 1-10.

Annexes

ANNEXE 1	Questionnaire d'entretiens auprès de 5 témoins de la coordination
ANNEXE 2	Questionnaire adressé aux 10 équipes pastorales de la coordination
ANNEXE 3	Charte de la pastorale des collèges jésuites belges francophones - 2014
ANNEXE 4	Plan de pilotage - Extrait d'un contrat d'objectif
ANNEXE 5	Plan de pilotage - Fiches « scan » pour la pastorale scolaire et 15 autres thématiques

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 LA PASTORALE SCOLAIRE DANS LA TRADITION JÉSUITE : QUESTIONS ANCIENNES ET ACTUELLES	7
1.1 A LA REDÉCOUVERTE DU CHARISME ORIGINEL (1970-1980)	7
1.1.1 Premiers pas dans l'éducation pour les disciples d'Ignace	7
1.1.2 Un réseau mondial et varié	9
1.1.3 Un réseau en crise en 1970	9
1.1.4 Le début des collèges et la ratio studiorum	10
1.1.5 « Des hommes pour les autres » P. ARRUE SJ (1973)	11
1.1.6 « Nos collèges, aujourd'hui et demain » P. ARRUE SJ (1980)	13
1.2 LES DOCUMENTS FONDATEURS (1986, 1993)	15
1.2.1 « Les caractéristiques de l'éducation jésuite » P.-H. KOLVENBACH SJ (1986)	15
1.2.2 « Pédagogies ignaciennes, approches concrètes » P.-H. KOLVENBACH SJ (1993)	21
1.2.3 Conclusions	26
1.3 UN NOUVEL ÉLAN (2010-2020)	27
1.3.1 Congrès de l'Union Mondiale des Anciens élèves. A. NICOLAS SJ (2009)	27
1.3.2 « Une tradition vivante pour le XXI ^e siècle » A. SOSA SJ (2019)	29
1.4 PARCOURS JÉSUITES, CONCLUSIONS	33
CHAPITRE 2 VERS UNE ANNONCE EXPLICITE : RÉFLEXIONS DE THÉOLOGIE PASTORALE	36
2.1 TYPOLOGIE DE LA CATHOLICITÉ DANS DES ÉTABLISSEMENTS CATHOLIQUES EN CONTEXTE PLURALISTE	37
2.1.1 Identité chrétienne et pluralisme : L. BOEVE	37
2.1.2 D'une culture chrétienne aux valeurs...	37
2.1.3 Formation de l'identité dans un contexte pluriel : un régime confessant... et dialogal	40
2.1.4 Une pastorale des valeurs : un obstacle à la proposition de la foi ?	42
2.1.5 « Victoria Scale » : 'solidarité' versus 'catholicité'	43
2.1.6 Solidarité et catholicité : le lien nécessaire	46
2.1.7 Conclusion	47
2.2 QUESTIONS PRATIQUES DE PASTORALE	48
2.2.1 Le rôle du pasteur : entrer dans un mode « gracieux » de Dieu	49
2.2.2 Quel fidèle pour la pastorale ? Accueillir la foi élémentaire du « quiconque ».	52
2.2.3 Le « saut de la foi » : proposer Jésus Christ, la place centrale des Ecritures	54
2.2.4 Vivre la pluralité : un nouveau modèle de pastorale en modernité liquide	55
2.3 CONCLUSION : UN MODÈLE DE PASTORALE CONFESSANT	58

CHAPITRE 3 LA PASTORALE JÉSUISTE DANS LE RÉSEAU BELGE FRANCOPHONE : ÉTAT DES LIEUX	62
3.1 LES COLLÈGES JÉSUITES EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE	62
3.2 ENQUÊTE SUR LES 10 ÉQUIPES PASTORALES DU RÉSEAU.	62
3.2.1 <i>Le questionnaire (cf annexe 2)</i>	63
3.2.2 <i>Les résultats</i>	64
3.2.3 <i>Conclusion</i>	67
3.3 ENTRETIENS AVEC 5 TÉMOINS DU RÉSEAU	68
3.3.1 <i>Le questionnaire (cf annexe 1)</i>	68
3.3.2 <i>La restitution des résultats d'entretien</i>	68
3.3.3 <i>Les caractéristiques d'un établissement jésuite</i>	68
3.3.4 <i>La pastorale.</i>	70
3.3.5 <i>L'annonce explicite de Jésus</i>	73
3.3.6 <i>Le plan de pilotage et la pastorale</i>	76
3.4 LA CHARTE DE LA PASTORALE	76
3.4.1 <i>Structure de la charte</i>	76
3.4.2 <i>Remarque générale</i>	77
3.4.3 <i>La théologie pastorale de la charte</i>	78
3.5 CONCLUSION	78
CHAPITRE 4 UNE PASTORALE DANS LE CONTEXTE DU DÉCRET MISSIONS	80
4.1 DEPUIS LA LOI SUR LA LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT JUSQU'AU DÉCRET MISSIONS	80
4.2 LE DÉCRET MISSIONS : UNE OPPORTUNITÉ ?	81
4.2.1 <i>Les évolutions successives du Décret missions</i>	81
4.2.2 <i>Décret missions, plan de pilotage et pastorale</i>	84
4.2.3 <i>Caractère propre et plan de pilotage : quatre lieux d'intégration</i>	87
4.3 RESSOURCES HUMAINES DANS LE CADRE DE LA PASTORALE.	91
4.3.1 <i>Un système contraint</i>	91
4.3.2 <i>Les nouveaux besoins d'une pastorale explicite</i>	92
4.4 CONCLUSION	100
CONCLUSION	102
BIBLIOGRAPHIE	106
ANNEXES	110