



European Committee for Catholic Education

Comité Européen pour l'Enseignement Catholique

A.I.S.B.L.

Europees Comité voor het Katholiek Onderwijs

Acts of the International Symposium

## The Catholic School and the Intercultural and Interreligious Challenges

Brussels, 14-15 March 2019

Actes du colloque international

## L'école catholique et les défis de l'interculturel et de l'interreligieux

Bruxelles, 14-15 mars 2019

Avenue E. Mounier 100 • B - 1200 BRUSSELS

Tel. 32 2 256 73 24 • [ceec@ceec.be](mailto:ceec@ceec.be) • [www.ceec.be](http://www.ceec.be)





## ERRATUM

Des coquilles se sont glissées dans notre publication :

- Page 92 dans la présentation du conférencier, Joseph Herveau, veuillez lire :  
*(...) responsable national de l'Animation pastorale et du Réseau **EUDES** (pour **É**ducation à l'**U**niversel, au **D**éveloppement et à l'**E**ngagement **S**olidaire) au sein du Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SGEC) en France.*
- Page 95 dans le texte du même conférencier, quand il est fait mention du XVII<sup>e</sup> siècle dans les deux premiers paragraphes, veuillez lire : **XVIII<sup>e</sup> siècle**.

## ERRATUM

Some misprints slipped into our publication:

- Page 92 in the introduction of the speaker, Joseph Herveau, please read:  
*(...) national responsible for Pastoral Animation and the **EUDES** Network at the General Secretariat of Catholic Education (SGEC) in France.*
- Page 95 in the French text of the same speaker, when *XVII<sup>e</sup> siècle* is mentioned in the first two paragraphs, please read: **XVIII<sup>e</sup> siècle**.

# Table of Contents

## Table des matières

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| What is the CEEC? Qu'est-ce que le CEEC ? ..... | 05 |
|-------------------------------------------------|----|

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| Why this Symposium? Pourquoi ce colloque ? ..... | 06 |
|--------------------------------------------------|----|

### Opening of the Symposium and Introduction to the Theme

**Ouverture** du colloque et introduction à la thématique

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| M. Guy Selderslagh, Secrétaire général du CEEC ..... | 07 |
|------------------------------------------------------|----|

### First Session | Première séance

Président : Don José María Alvira Duplá, Secrétaire général d'Escuelas Católicas (ES)

|                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| • <i>Une école catholique laboratoire du dialogue interculturel et interreligieux</i><br>Mme Myriam Gesché (BE) .....                                                         | 13 |
| • <i>Le dialogue interreligieux et interculturel dans sa relation avec l'enseignement de la religion et les écoles catholiques en Europe</i><br>Dr. Christine Mann (AT) ..... | 21 |
| • <i>Assessing and Enhancing Catholic School Identity: Towards a Recontextualising Catholic Dialogue School</i><br>Prof Didier Pollefeyt and Drs. Jan Bouwens (BE) .....      | 40 |

### Second Session | Deuxième Séance

Chairman: Mr. Paul Meany, Treasurer of the CEEC (IE)

|                                                                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| • <i>Catholic Education in the Public Square</i><br>Prof. Francis Campbell (UK) .....                                            | 66 |
| • <i>La liberté religieuse et l'art de vivre ensemble : un défi pour l'école catholique</i><br>Mgr. Jean-Marc Aveline (FR) ..... | 75 |

### Third Session | Troisième séance

Chairman: Deacon Titus Frankemölle, Vice-President of the CEEC (NL)

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| • <i>Parents Catholic Primary Education: discovering the strange from one's own</i><br>Prof. A.J.M. (Toke) Elshof (NL) .....                                     | 83 |
| • <i>Quand le pluralisme s'installe durablement ou l'Enseignement catholique français au défi de la « catholicité » de l'Église</i><br>Joseph Herveau (FR) ..... | 92 |



- *Interreligious and Intercultural Dialogue in Catholic Schools in Albania*  
Sister Teuta Buka (AL) ..... 105
- *The Catholic School and the Intercultural and Interreligious Challenges in Bosnia-Herzegovina*  
M.S. Mario Ćosić (BA) ..... 113
- *A Universal School – Catholic Education in Sweden*  
Mrs. Paddy Maguire (SE) ..... 119

#### **Fourth Session | Quatrième séance**

Présidente : Dr. Christine Mann, Présidente du CEEC (AT)

- *Quatre défis pour les écoles catholiques au XXI<sup>e</sup> siècle. Perspectives européennes*  
Prof. Jean De Munck (BE) ..... 126
- *Catholic Dialogue Schools under construction. From theory to practice*  
Prof. Lieven Boeve (BE) ..... 140
- *L'éducation au dialogue, une réponse au défi de l'interculturel*  
Mgr. A. Vincenzo Zani (IT) ..... 154

#### **Conclusion of the Symposium and Perspectives for the Future**

**Conclusion** du colloque et perspectives d'avenir

Guy Selderslagh, CEEC Secretary General ..... 162

## What is the CEEC?

The **European Committee for Catholic Education (CEEC)** is an international non-profit association created in 1974. It is the cooperation tool for 29 Catholic education networks in 27 Central, Eastern and Western European countries: Albania, Austria, Belgium (Flemish and French speaking), Bosnia-Herzegovina, Croatia, Czech Republic, Denmark, England & Wales, France, Germany, Greece, Hungary, Ireland (Eire), Italy, Lithuania, Malta, Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Scotland, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland and Ukraine. CEEC is a meeting-point for the heads of these networks and a study and information centre. Moreover, it plays the role of a promoter of free Catholic education towards the various European bodies. CEEC represents about 35,000 schools and more than 8 million pupils. The UNAEC-Europe (European Union of former pupils of Catholic Education) is an associate member of CEEC.

The main objectives of the CEEC are:

- To defend and promote the interests of Catholic education in Europe.
- To promote the effective implementation of freedom of education.
- To encourage cooperation between the members.
- To help the members in the fulfilment of their rights and duties.
- To cooperate with other partners of education in Europe.

## Qu'est-ce que le CEEC ?

Le **Comité Européen pour l'Enseignement Catholique (CEEC)** est une association internationale sans but lucratif créé en 1974. Il est l'outil de coopération de 29 réseaux de l'enseignement catholique dans 27 pays d'Europe Centrale, Orientale et Occidentale : Albanie, Allemagne, Angleterre & Pays de Galles, Autriche, Belgique (flamande et francophone), Bosnie-Herzégovine, Croatie, Danemark, Ecosse, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Irlande (Eire), Italie, Lituanie, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, République tchèque, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse et Ukraine. Le CEEC est un carrefour de rencontre pour les dirigeants de ces réseaux ainsi qu'un centre d'études et d'information. Il assume également le rôle de promoteur de l'enseignement libre catholique auprès des diverses instances européennes. Le CEEC représente plus de 35 000 écoles et 8 millions d'élèves. L'UNAEC-Europe (Union européenne des Anciens et Anciennes Elèves de l'Enseignement Catholique) est membre associé du CEEC.

Les principaux objectifs du CEEC sont :

- Défendre et promouvoir les intérêts de l'enseignement catholique en Europe.
- Promouvoir l'exercice effectif de la liberté d'enseignement.
- Favoriser la coopération entre pays membres.
- Aider les membres dans l'exercice de leurs droits et devoirs.
- Collaborer avec d'autres partenaires de l'éducation en Europe.

# Why this Symposium?

In 2014, the CEEC launched a survey on the intercultural and interreligious situation in each of the member countries. How, from these situations, which vary enormously from country to country, has Catholic Education developed approaches and good practices to welcome pupils from other cultures and religions than those in majority in the country?

The purpose of the Symposium was to present the results of this survey, and to broaden and deepen the reflection on the intercultural and interreligious challenges facing Catholic schools in the 21st century. The questions posed were, among others:

- *What is the situation of interculturality and interreligious in Europe today? How to apprehend this growing phenomenon of cultural and religious diversity, its sources, its permanence, its future?*
- *How is the school in general and the Catholic school affected by these phenomena?*
- *What are the methods that the school in general and the Catholic school develop to face the difficulties and the opportunities that can occur? What specific resources can Catholic education mobilize to address these issues?*
- *What are the developments that these changes will bring to Catholic Education in Europe?*
- *How to maintain a Christian/Catholic project in this next context?*
- *What theological/religious approach to these questions?*

## Pourquoi ce colloque ?

Le CEEC a lancé en 2014 une enquête sur la situation interculturelle et interreligieuse au sein de chacun de ses pays membres. Comment à partir de ces situations, qui varient énormément de pays à pays, l'enseignement catholique a-t-il développé des approches et des bonnes pratiques pour accueillir des élèves d'autres cultures et d'autres religions que celle(s) majoritaire(s) du pays.

Ce colloque visait à la fois à exposer les résultats de l'enquête et à élargir et approfondir la réflexion sur les défis de l'interculturel et de l'interreligieux auxquels les écoles catholiques du XXI<sup>e</sup> siècle sont confrontées. Les questions qui se posaient étaient, entre autres :

- Comment la situation de l'interculturalité et de l'interreligieux se présente-t-elle en Europe aujourd'hui ? Comment appréhender ce phénomène de mixité culturelle et religieuse grandissantes, ses sources, sa permanence, son futur ?
- Comment l'école en général, et l'école catholique en particulier, est-elle touchée par ces phénomènes ?
- Quelles sont les méthodes que l'école en général, et l'école catholique en particulier, développe pour faire face aux difficultés et aux opportunités qu'elles peuvent entraîner ? Quelles sont les ressources particulières que l'enseignement catholique peut mobiliser pour aborder ces questions ?
- Quelles sont les évolutions que ces mutations vont entraîner pour l'enseignement catholique en Europe ?
- Quelle approche théologique/religieuse pour ces questions ?





OPENING of the Symposium and Introduction to the theme, by the Secretary General of the CEEC, Guy Selderslagh

OUVERTURE du colloque et introduction à la thématique, par le Secrétaire général du CEEC, Guy Selderslagh

Excellences, Chers membres du Comité Européen pour l'Enseignement Catholique,  
 Mesdames, Messieurs, Chers amis,  
 Excellences, Dear Members of the European Committee for Catholic Education,  
 Ladies and Gentlemen, Dear Friends,

Avec la présidente du CEEC, Christine Mann, je partage l'honneur, la chance et le plaisir de vous accueillir et d'introduire brièvement ce colloque consacré à « *L'école catholique et les défis de l'interculturel et de l'interreligieux* ».

C'est un honneur parce que rarement autant d'éminents représentants de l'enseignement catholique, de l'Europe entière, se trouvent ainsi rassemblés. En effet, nous avons dans cette salle des dirigeants et des représentants de l'enseignement catholique de 22 pays européens, tous membres du CEEC.

C'est aussi une chance parce que ce rassemblement permettra à une expertise sans pareille de s'exprimer, de s'échanger et de se partager, sur un sujet qui s'est imposé comme central pour chacun de nous, dans nos contextes nationaux spécifiques.

Enfin, c'est un plaisir et une joie renouvelée de rencontrer et de partager les expériences de terrain avec ceux qui font, au quotidien, l'enseignement catholique aux quatre coins de l'Europe.

Together with the President of the CEEC, Christine Mann, we share the honour, the chance and the pleasure to welcome you and to briefly introduce this symposium on "The Catholic School and the Intercultural and Interreligious Challenges".

It is an honour because it is rare to have so many eminent representatives of Catholic Education, from all over Europe, gathered together. Indeed, we have in this room leaders and representatives of Catholic Education from 22 European countries, all members of the CEEC.

It is also a chance because this gathering will allow us to express, exchange and share an unparalleled expertise on a subject that has become central to all of us, in our specific national contexts.

Finally, it is a pleasure and a renewed joy to meet and share experiences on the ground with those who do Catholic Education every day around Europe.

Le colloque international d'aujourd'hui s'inscrit pleinement dans les missions statutaires de notre Association qui prévoient l'organisation de congrès, de manifestations internationales, de conférences, de colloques, et autres séminaires pour concourir à nos buts.

Today's international symposium is fully in keeping with the statutory missions of our Association which provide for the organisation of congresses, international events, conferences, colloquia, and other seminars in order to contribute to our goals.

Ce colloque représente une étape importante dans la réflexion que nous avons entamée il y a cinq ans. Il nous avait semblé, à l'époque, que nos écoles, à l'image des sociétés dans lesquelles elles s'inscrivent, étaient en train de changer lentement. En effet, les sociétés européennes sont travaillées par de profonds changements. La liberté de circulation des personnes, la globalisation de l'économie et les phénomènes migratoires qui les accompagnent, mais aussi l'émergence d'un monde numérique, notamment, ont diversifié les populations des différents pays et sociétés européens. Ces évolutions se sont aussi répercutées dans les écoles, avec l'arrivée de nouveaux publics.

This symposium represents a step in the reflection that we started almost five years ago. It seemed to us at the time that our schools, like the societies they are in line with,

were slowly changing. Indeed, European societies are undergoing deep changes. The freedom of movement, the globalisation of the economy and the migratory phenomena that accompany them, but also the emergence of a digital world, in particular, have diversified the populations of the different European countries and societies. These changes have also been reflected in schools, with the arrival of a new school public.

Ces changements contribuent à faire évoluer la population de l'école catholique qui participe à l'éducation et la formation de plus de 8,5 millions d'élèves, dans plus de 35 000 établissements. Pour des raisons historiques et culturelles, cette situation était déjà bien présente au Nord, au Sud et à l'Est de l'Europe, dans les pays dans lesquels la religion catholique n'était pas historiquement majoritaire.

These changes contribute to transforming the Catholic school population, which is involved in the education and training of more than 8.5 million pupils in more than 35,000 schools. For historical and cultural reasons, this situation was already present in the North, South and East of Europe, in countries in which the Catholic religion was not historically predominant.

Aujourd'hui, ces phénomènes se sont généralisés tout en prenant une configuration différente selon les pays. De nombreuses écoles catholiques accueillent des publics plus diversifiés qu'hier, tant par la culture d'origine que par l'appartenance religieuse de leurs élèves.

Today, these phenomena have become widespread while taking a different configuration depending on the country. Many Catholic schools welcome more diverse populations than yesterday, both by the culture of origin and by the religious affiliation of their pupils.

Depuis bientôt cinq ans, le CEEC a entrepris d'objectiver ces situations, pays par pays, et d'identifier comment les acteurs ont développé réflexions et pratiques pour les prendre en compte. Cette objectivation s'est réalisée à la faveur d'une enquête auprès de nos membres à laquelle 23 pays ou régions ont répondu. Cette enquête initiale portait sur les pratiques interculturelles mises en place dans les écoles catholiques en Europe. Elle nous a offert des réponses extrêmement riches qui ont été développées et complétées au cours de nos différentes assemblées générales. Elle a ensuite été complétée par une deuxième série de questions portant sur la manière dont les écoles catholiques ont été impliquées dans la crise des réfugiés commencée en 2015. La géographie et l'histoire du temps long sont des facteurs explicatifs de nombreuses situations nationales ou régionales. Si besoin en était, ce constat atteste l'importance déterminante de l'apprentissage de ces deux disciplines.

Vous trouverez la dernière version des résultats de cette enquête sur notre site [www.ceec.be](http://www.ceec.be). Cette synthèse continuera à être enrichie avec les réponses des pays qui n'ont pas encore répondu.

For almost five years, the CEEC has undertaken to objectify these situations, country by country, and to identify how the people concerned have developed reflections and practices to take them into account. This objectification was achieved through a survey among our members to which 23 countries or regions answered. This initial survey focused on intercultural practices in Catholic schools in Europe. It offered us extremely rich answers that were developed and completed during our various General Assembly meetings. It was then supplemented by a second series of questions about how Catholic schools were involved in the refugee crisis that began in 2015. Geography and

the history of long time are explanatory factors for many national or regional situations. If need be, this acknowledges the crucial importance of learning these two disciplines.

You will find the latest version of the results of this survey on our website [www.ceec.be](http://www.ceec.be). This synthesis will continue to be enriched with answers from countries that have not yet answered.

Durant nos deux journées de travail, nous aurons l'occasion d'entendre quatre de ces témoignages, émanant de quatre pays ou régions aux caractéristiques particulières et significatives à plusieurs égards. Ces témoignages nous permettront de mieux appréhender les phénomènes de diversification des publics des écoles catholiques et mettront en lumière les pratiques et approches nouvelles qu'elles génèrent.

During our two days of work, we will have the opportunity to hear four of these testimonies, from four countries or regions with particular and significant characteristics in many respects. These testimonies will allow us to better understand the phenomena of diversification of the population of Catholic schools and will highlight the new practices and approaches that they generate.

Nous aurons aussi l'occasion d'écouter l'analyse et la réflexion la plus récente qui se mène sur notre sujet, tant au sein de l'Église qu'au sein des écoles catholiques et dans les universités. Ce sera l'occasion de découvrir la richesse, la variété et les défis qui se présentent à nous, et de découvrir comment conjuguer enracinement et ouverture pour cheminer vers l'avenir.

We will also have the opportunity to listen to the most recent analysis and reflection on our subject, both within the Church, in Catholic schools and in universities. It will be an opportunity to discover the richness, variety and challenges facing us, and to discover how to combine the importance of roots and openness to move towards the future.

Le 4 février 2019, à Abou Dhabi, le Pape François et le Grand Imam d'Al -Ahzar, Ahmad Al-Tayyeb, ont signé conjointement le « *Document sur la Fraternité humaine pour la Paix mondiale et la Coexistence commune* » dans lequel on peut notamment lire : « *Le dialogue, la compréhension, la diffusion de la culture de la tolérance, de l'acceptation de l'autre et de la coexistence entre les êtres humains contribuerait notablement à réduire de nombreux problèmes économiques, sociaux, politiques et environnementaux qui assaillent une grande partie du genre humain* ».

On 4 February 2019 in Abu Dhabi, Pope Francis and the Grand Imam Al-Ahzar, Ahmad Al-Tayyeb, jointly signed the "*Document on Human Fraternity for World Peace and Living Together*" in which it is written that: "*Dialogue, understanding and the widespread promotion of a culture of tolerance, acceptance of others and of living together peacefully would contribute significantly to reducing many economic, social, political and environmental problems that weigh so heavily on a large part of humanity*".

Dès lors, quelles pratiques de dialogue mettre en place pour répondre au vœu exprimé par le Pape François, dans son discours aux participants à l'assemblée plénière de la Congrégation pour l'Éducation Catholique à Rome, le 9 février 2017 : « [...] *les instituts éducatifs catholiques sont appelés en première ligne à pratiquer la grammaire du dialogue qui forme à la rencontre et à la valorisation des diversités culturelles et religieuses. En effet, le dialogue éduque quand la personne entre en relation avec respect, estime, écoute sincère et qu'elle s'exprime avec authenticité, sans voiler ni amoindrir son identité nourrie*

*par l'inspiration évangélique. Nous sommes encouragés par la conviction que les nouvelles générations, éduquées chrétiennement au dialogue, sortiront des salles de classe et des universités motivées pour construire des ponts et, par conséquent, pour trouver de nouvelles réponses aux nombreux défis de notre temps ».*

Voilà bien une citation qui peut servir de point de départ pour nos deux journées de réflexion et d'échange.

*Therefore, what dialogue practices to develop in order to respond to the wish expressed by Pope Francis, in his speech to the participants in the plenary assembly of the Congregation for Catholic Education in Rome, February 9, 2017: "[...] the Catholic educational institutes are called on the front line to practice the grammar of dialogue which forms to the meeting and valorisation of cultural and religious diversities. Indeed, the dialogue educates when the person enters into a relation with respect, esteem, sincere listening and that it expresses itself with authenticity, without veiling nor diminishing its identity nourished by evangelical inspiration. We are encouraged by the conviction that the new generations, educated in Christian dialogue, will emerge from classrooms and universities motivated to build bridges and, consequently, to find new answers to the many challenges of our time".*

This is certainly a quote that can serve as a starting point for our two-day reflection and exchange.



**14/03/2019**

**10:00 – 13:00**



**First Session, chaired by Don José María Alvira Duplá,  
General Secretary of Escuelas Católicas, the organisation of Catholic  
schools in Spain, which is a member of the CEEC since 1975**

A religious of the Company of Mary (Marianist), he holds a degree in mathematical sciences from the University of Zaragoza and a diploma in pastoral theology and catechesis from the Salesian University of Rome. He was professor of mathematics, physics and religion and director of a Marianist school. Since 2015, he is a member of the CEEC Executive Board.

**Première séance, présidée par Don José María Alvira Duplá,  
Secrétaire général d'Escuelas Católicas, l'organisation des écoles  
catholiques d'Espagne, qui est membre du CEEC depuis 1975**

Religieux de la Compagnie de Marie (marianiste), il est titulaire d'un diplôme en sciences mathématiques de l'Université de Saragosse et d'un diplôme en théologie pastorale et en catéchèse de l'Université salésienne de Rome. Il a été professeur de mathématiques, de physique et de religion et directeur d'une école marianiste. Depuis 2015, il est membre du Bureau exécutif du CEEC.



Myriam GESCHÉ est Présidente de la Commission interdiocésaine pour les Relations avec l'Islam, et déléguée épiscopale pour le diocèse de Tournai (Belgique). En tant que conseillère pédagogique et inspectrice en religion, elle a notamment travaillé sur les programmes du cours de religion pour les écoles catholiques belges francophones.

Myriam GESCHÉ is President of the Interdiocesan Commission for Relations with Islam, and Episcopal Delegate for the Diocese of Tournai (Belgium). As an educational and advisor and inspector of religion, she has worked on religious education programmes for Catholic schools in French-speaking Belgium.

### Summary

#### A Catholic school as a laboratory for intercultural and interreligious dialogue in French-speaking Belgium

Belgium is fundamentally multicultural and multi-religious. This reality must be well managed in order to move towards a society of the common good. However, not everyone agrees on how to do this. Between communitarian leanings on the one hand, and secular egalitarianism on the other, which path(s) should be found? In addition, problematic disjunctions are observed and must be taken into account to avoid diseases of society.

The Catholic school in French-speaking Belgium is part of this context. It educates pupils from diverse cultural and philosophical backgrounds. It wants to think, formulate and implement its Christian educational project for each pupil, with the hope to make them free, enriched with a culture of dialogue, and prepared to take their place in society. It does so with players from the diversity of Belgian society. For our school, religious, philosophical and civic education are closely linked. The Catholic religion course is a privileged place to seek meaning in response to the complexity of human problems. It opens up a space for dialogue where the insights of the Christian faith and culture in their various shapes intersect, and thus, encompassing the cultural forms of other religious and philosophical traditions. Teacher training must be commensurate with these ambitions.

The mission of school pastoral care is to ensure that each young person is accompanied with benevolence while respecting his or her spiritual sensitivity and questions. Without “turnkey” answers, the Gospel offers us the fundamental orientations to think our Catholic Teaching in this evolving context.

# Une école catholique laboratoire du dialogue interculturel et interreligieux

Myriam Gesché

Pourquoi ce titre ? Un laboratoire est un lieu dédié au questionnement, à la recherche et à l'expérimentation. Ce n'est pas un lieu où l'on se repose sur des certitudes.

Je dessinerai d'abord quelques grands traits qui caractérisent notre contexte et vous montrerai ensuite comment notre école veut s'y inscrire.

## Quel est notre contexte ?

*La Belgique, au cœur de l'Europe occidentale est foncièrement multiculturelle et multireligieuse*

Selon un rapport datant de 2015 de l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM)<sup>1</sup>, Bruxelles se classe à la deuxième place parmi les grandes villes les plus cosmopolites du monde. Ce classement est effectué selon le *pourcentage de la population née à l'étranger* : 1. Dubaï : 83 %, 2. Bruxelles : 62 %, 3. Toronto : 46 %, 4, 5 et 6. Auckland, Sydney et Los Angeles : 39 % ; 7. Singapour : 38 %, 8. Londres et New York : 37 %, 10. Melbourne : 35 %. La suite du classement contient quelques capitales européennes, parmi lesquelles Amsterdam : 28 %, Paris : 25 % ou encore Madrid : 20 %.

Les premiers à être surpris par ces chiffres sont sans doute les Bruxellois eux-mêmes. La plupart vivent une belgitude sereine dans ce contexte profondément métissé. Il ne faut donc pas considérer ce constat comme une mauvaise nouvelle. Ce ne sont pas les récents mouvements migratoires qui expliquent cette réalité, mais une longue évolution historique qui se poursuivra.

La capitale serait trois fois plus métissée que la Wallonie et cinq fois plus que la Flandre. À cette diversité ethnique s'ajoute une intense pluralité religieuse marquée par une forte présence musulmane.

Si dans l'ensemble les choses ne se passent pas si mal, la Belgique, comme d'autres pays, est chaque jour davantage consciente de la nécessité de gérer le « vivre ensemble ». Tout le monde ne s'accorde cependant pas sur la manière de s'y prendre. Nous sommes aux prises, aux extrêmes, avec des idéologies qui œuvrent en sens contraire en se renforçant mutuellement :

- d'une part les tendances communautaristes, les réflexes identitaires, les intégrismes religieux ou laïcs et les radicalisations qui disloquent la société ;

1. [http://publications.iom.int/fr/system/files/pdf/wmr2015\\_fr.pdf](http://publications.iom.int/fr/system/files/pdf/wmr2015_fr.pdf)

- d'autre part les idéologies égalitaristes, les courants laïcistes qui refoulent dans la sphère privée tout signe d'appartenance religieuse. Ils tablent sur les valeurs individuelles de liberté et d'égalité en gommant l'idée de fraternité. Ils misent sur les dénominateurs communs par ce qui prend parfois les contours d'une religion d'État. Ils cherchent à standardiser le parcours du citoyen moderne, critique, émancipé de toute appartenance.

Ces deux tendances, quand elles sont poussées à l'extrême, accentuent les symptômes des maladies de nos sociétés : individualisme, intolérance, comportements identitaires, incapacité de dialoguer, racisme, xénophobie, violence.

### *On y observe des disjonctions problématiques*

La modernité sécularisée qui a fait place aux lumières de la raison a aussi conduit à un analphabétisme religieux. Elle est désarçonnée face au retour ou à l'arrivée nouveaux mouvements religieux parfois intégristes, radicaux voire sectaires qui cherchent à (re) trouver un pur religieux décontextualisé et donc, dans leur logique, universalisable.

Laïcisme athée et intégrisme religieux accentuent une sortie du religieux hors de la culture : *culture sans religion ou religion sans culture*. Cette première disjonction est la source de bien des maux de notre société (Olivier Roy<sup>2</sup>).

En outre, la modernité qui a donné plein pouvoir aux logiques rationnelles et aux logiques du marché refoule les questions relatives au sens de l'existence. L'individu sécularisé cherche à (re)donner du sens à sa vie hors du cadre des institutions religieuses. À côté de lui, des concitoyens issus de nouveaux mouvements religieux structurent leur vie dans un cadre religieux légaliste aux antipodes des idées modernes d'émancipation. *Recherche de spiritualité sans religion et religion sans spiritualité* se côtoient. C'est une deuxième disjonction.

La société moderne peine donc à articuler différentes approches du monde : scientifique et technique, philosophique, symbolique, religieuse. Elle peine à articuler raison et convictions. Elle peine aussi à prendre en compte toutes les dimensions de l'être humain.

La démocratie se cherche dans ce paysage, dans un monde en crise écologique, économique, sociale, politique, numérique... où l'école, elle aussi en crise, cherche à correspondre davantage aux défis qui se présentent à elle.

## **Comment s'inscrit notre école catholique dans ce contexte ?**

### *Quel est son public ?*

L'école catholique francophone de Belgique scolarise 50 % des élèves issus de tous les milieux philosophiques. Elle compte un nombre important d'élèves de confession musulmane. Leurs parents font le choix d'une école « avec Dieu », l'enseignement officiel ayant réduit l'espace où la religion a droit de cité à une heure de cours. Nos élèves sont répartis dans des écoles aux profils très variés : certaines à Bruxelles comptant 90 % d'élèves musulmans, des écoles rurales comptant une minorité d'entre eux, des écoles culturellement plus favorisées connaissant une diversité croissante, des écoles ghettos cumulant toutes les difficultés. Une chose est sûre, notre école catholique n'est pas et ne veut pas être une école « pour les catholiques ». Son projet éducatif, elle veut le penser à destination de tous les élèves.

2. Olivier ROY, *La sainte ignorance, Le temps de la religion sans culture*, Points, Essais, 2012.

L'école catholique est un service public financé par l'État. Elle veut être un service rendu à l'ensemble de la société. Le SeGEC est le porte-parole des 800 Pouvoirs organisateurs<sup>3</sup> de l'enseignement libre confessionnel catholique. Reconnu par les autorités publiques comme organe de représentation et de coordination, le SeGEC est organisé sous la forme d'Association sans but lucratif (ASBL). Il organise ses missions autour de trois grands axes : l'animation et la promotion du projet spécifique de l'enseignement catholique, la représentation, notamment dans les négociations politiques et l'organisation de services.

Le lien entre l'institution ecclésiale et l'école catholique francophone a évolué. Depuis 2004, de nouveaux statuts consacrent une représentation majoritaire des pouvoirs organisateurs dans l'assemblée générale, après une période de présence exclusive des fondateurs. La visibilité du lien ecclésial a donc sensiblement diminué. Ceci n'est pas sans incidence sur la manière dont les acteurs perçoivent, vivent ou pensent leur participation au projet éducatif.

## Quels sont ses acteurs ?

Ils sont le reflet de la diversité de la société belge. Parmi eux, une majorité utilise le langage des « valeurs » pour qualifier le projet éducatif de l'École catholique. Celui-ci montre très vite ses limites. On parle d'humanisme, de « tradition chrétienne de l'enseignement ». On évoque parfois les valeurs de l'Évangile mais plus rarement Jésus-Christ. Il s'agit souvent un langage consensuel. Il révèle un malaise, voire une inculture religieuse. Bon nombre d'acteurs ont des difficultés à formuler ce qui caractérise le projet éducatif chrétien, a fortiori quand ils s'adressent à un public pluriculturel, pluri religieux ou pluriconvictionnel.

Il y a des acteurs plus engagés qui sont identifiés comme « porteurs » du projet éducatif chrétien. Tantôt ils rayonnent, tantôt ils se sentent isolés car il n'est pas sûr qu'à l'engagement tous les directeurs s'assurent que le candidat pressenti se sent en accord avec le projet éducatif chrétien. Il faut dire que la pénurie d'enseignants réduit les possibilités de choix à l'engagement.

Il y a des acteurs issus d'autres confessions, de plus en plus d'enseignants et même deux ou trois directeurs de confession musulmane. Ces acteurs nous interpellent. Mais c'est sans doute notre chance pour sortir du flou et pour formuler avec tous quel est notre projet éducatif au service de l'ensemble de la société.

Notre école catholique n'est pas une école pour les catholiques, nous l'avons vu, mais elle n'est pas non plus une école par les catholiques.

## Quel est donc son projet éducatif ?

Pourquoi donc continuer à parler d'école catholique et comment formuler son projet dans un langage pertinent et audible par tous : les familles, ses acteurs, la société civile et les pouvoirs publics, dans ce contexte multiculturel et multireligieux ?

Notre projet est formalisé dans un document appelé « Mission de l'école chrétienne<sup>4</sup> ». Nous en questionnons régulièrement la pertinence.

3. Un Pouvoir Organisateur (PO) est une association structurée et organisée (asbl) de personnes bénévoles engagées à prendre en charge et à promouvoir un enseignement chrétien ainsi qu'à assumer les responsabilités et tâches qui en découlent.

4. Mission de l'École Chrétienne, projet éducatif de l'enseignement catholique, Avenue Mounier 100, 1200 Bruxelles, novembre 2014.

L'enseignement catholique veut être au service de chaque jeune, espérant en faire une personne libre, de conviction, qui prend sa place dans la société. Il unit formation humaine et formation chrétienne, il articule mission pastorale et mission sociale. Quel langage utiliser pour faire comprendre que notre enseignement est certes un enseignement situé dans la tradition chrétienne, mais qu'il éduque à la liberté, dans le respect des convictions? Comment faire pour que les familles de confession musulmane notamment soient assurées que nous désirons nous mettre au service de leurs enfants, de la construction de leur identité notamment avec leur composante religieuse musulmane?

Globalement, on peut dire que nous sommes bien compris. Si les soupçons de prosélytisme étaient fondés et si la neutralité revendiquée par l'enseignement officiel apparaissait comme une plus-value, nos écoles n'auraient pas le succès qu'elles ont.

Toutefois, nous utilisons encore des mots issus d'un langage intra-ecclésial qui nous desservent parce qu'ils sont mal interprétés. Certains craignent que renoncer dans un tel document à utiliser le mot « évangéliser » soit une manière de renier notre identité catholique. Pourquoi cette crainte?

C'est parce qu'elle s'inspire du Christ que notre école est soucieuse d'offrir un cadre où chaque élève puisse advenir à lui-même.

### *Quelle éducation religieuse, philosophique et citoyenne pour répondre aux défis contemporains?*

Nous l'avons vu en campant le contexte, les défis sont liés les uns aux autres.

- Contribuer à cultiver un vivre ensemble heureux. Nous mettre au service du bien commun en composant avec la richesse de la diversité culturelle et religieuse.
- Veiller à donner toute sa place à la dimension religieuse de la culture.
- Faire droit à la polyphonie des approches disciplinaires et les décroisonner.
- Apprendre à articuler raison et convictions.
- Prendre soin de toutes les dimensions de la personne humaine.
- Accompagner les jeunes dans leur recherche de sens.

Tout cela, en développant une culture du dialogue.

Nous voulons nous saisir d'une manière propre de tous ces défis dans un contexte de politique scolaire en pleine évolution où une laïcité militante minoritaire mais très active veut donner le ton.

En Belgique, les pouvoirs publics ont décidé en 2015 d'introduire dans le cursus scolaire une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Les référentiels de cette « éducation » intègrent des visées indispensables telles que : La construction d'une pensée autonome et critique, la connaissance de soi et l'ouverture à l'autre, la construction de la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droits et enfin, l'engagement dans la vie sociale et l'espace démocratique. On peut cependant constater que la dimension religieuse n'y est que très timidement présente, d'aucuns cherchant à l'évacuer complètement.

L'enseignement catholique a obtenu de pouvoir mettre en œuvre de façon transversale cette éducation à la philosophie et à la citoyenneté. De cette manière nous conservons l'espace de deux heures spécifiquement dédiées au cours de religion tout en décroisonnant les approches disciplinaires. Cette réforme est pour nous l'occasion de revisiter différentes disciplines et la vie à l'école à l'aune des finalités éducatives de l'école catholique. Il y a là un champ de travail particulièrement intéressant. Pour ce qui



concerne plus précisément l'éducation à l'interculturalité, beaucoup de choses restent à faire. À travers toutes les disciplines, il s'agit d'amener les élèves à s'ouvrir à différentes façons d'appréhender le monde (dans le rapport au temps, à l'espace, à la nature, à la mort, au travail, au couple, etc.). L'enjeu est une meilleure compréhension et un enrichissement mutuel.

### *Quel cours de religion catholique adapté à un public multiculturel et multireligieux ?*

Dans nos écoles, tous les élèves sont rassemblés au cours de religion catholique. Le programme de ce cours a été pensé pour rencontrer les défis du dialogue interculturel et interreligieux. « *Mission de l'école chrétienne* » définit son objectif en ces termes : *Son objectif est d'accompagner les enfants et les jeunes dans leur recherche de sens en les ouvrant à la dimension spirituelle. Il vise la connaissance et la compréhension de la tradition judéo-chrétienne comme patrimoine culturel et comme ressource pour penser les questions d'existence, en dialogue avec les autres ressources culturelles et les autres traditions, religieuses ou non, auxquelles il fait place*<sup>5</sup>.

Pour faire ce travail et faire dialoguer raison et convictions, onze compétences utiles à tous les élèves, quel que soit leur ancrage philosophique, y sont développées. Par exemple, la lecture méthodique du texte biblique peut ouvrir à un autre regard sur le Coran. La capacité de discerner différents ordres de réalité, de langage et de vérité est utile pour tous et certainement pour développer une culture du dialogue. La compétence « Pratiquer le dialogue œcuménique, interreligieux et interconvictionnel » est une des onze compétences. En développant la capacité d'un regard critique sur sa propre tradition religieuse le cours de religion catholique ouvre les élèves d'autres contextes religieux à porter un nouveau regard sur leur propre tradition, à réfléchir, à contextualiser leurs textes. L'usage des mots est très important ici car il faut veiller à ne pas heurter la sensibilité des élèves pour qui l'expression « porter un regard critique sur ma religion » est difficilement audible. Ce serait déjà s'en éloigner.

Pour les élèves sécularisés qui n'accordent que peu d'importance à la dimension religieuse de leur identité, côtoyer des élèves pour lesquels elle est une donnée importante est interpellant et suscite des déplacements bénéfiques.

### *Quelle pastorale scolaire en milieu pluriculturel et pluriel religieux ?*

Nourrir ce qu'on appelle « l'esprit pastoral » dans une école catholique, c'est regarder chacun avec bienveillance et lui ouvrir des chemins de sens ; c'est une qualité de présence, d'écoute, d'accueil qui fait que chacun se sent reconnu. Le croyant trouve la source de cet esprit dans les Évangiles<sup>6</sup>.

Mais la pastorale, c'est aussi proposer des temps et des lieux de ressourcement, de prière, de dialogue, de célébration où peut se dire le sens de la foi.

Les équipes d'animation pastorale cherchent comment proposer ces temps et ces lieux dans le respect de la diversité des sensibilités spirituelles.

Mais dans un contexte où l'enseignement est mis sous pression par des réformes qui peinent à s'accorder avec le rythme scolaire et où tout concourt à la standardisation, il faut résister à l'érosion de notre projet propre. Beaucoup d'enseignants ont intégré inconsciemment une laïcité neutralisante. Les animateurs en pastorale cherchent parfois leur place. S'ils ne sont pas encouragés dans leur tâche, un sentiment de relégation rend certains d'entre eux amers.

5. *Ibid.*, note 4, p. 21.

6. *Bonne nouvelle à l'école. Penser à neuf la pastorale scolaire*, Enseignement catholique, Commission Interdiocésaine de Pastorale Scolaire, SeGEC, 2005.

## Pour conclure sans conclure

Nous ne sommes qu'aux débuts de cette aventure interculturelle et interreligieuse qui nous déplace. Cela ne doit pas nous faire peur. Jésus lui-même ne s'est-il pas laissé déplacer par la Cananéenne ? (Mt 15,21-28). Elle lui a permis de prendre conscience que sa mission dépassait largement le monde juif duquel il était issu. Il s'est laissé toucher par cette femme, insistante. Elle a orienté son regard vers les étrangers, vers ceux qui étaient hors de la maison d'Israël.

Quand Jésus entre en relation avec les hommes et les femmes de son temps, ce n'est pas pour les conduire quelque part. Il chemine avec eux, il les invite à porter un nouveau regard sur la vie et les renvoie à leur propre liberté. Nous ne trouverons pas dans les Évangiles des réponses toutes faites à toutes nos questions, mais nous y trouvons les orientations fondamentales qui nous aident à penser et à vivre notre Enseignement catholique.



Christine MANN est théologienne et historienne, spécialisée en histoire scolaire. Présidente du CEEC, elle termine en 2019 son deuxième mandat de 4 ans. Elle a été pendant de nombreuses années Directrice du Bureau des écoles catholiques autrichiennes. Elle travaille toujours en étroite collaboration avec le Cardinal SCHÖNBORN à Vienne, responsable pour les écoles catholiques du pays.

Christine MANN is a theologian and historian, specialised in school history. President of the CEEC, she ends in 2019 her second four-year term. She has been for many years Director of the Austrian Catholic School Office. She is still working closely with Cardinal SCHÖNBORN in Vienna, responsible for the country's Catholic schools.

## Summary

### Interreligious and intercultural dialogue in its relationship with religious education and Catholic schools in Europe – “Who knows nothing, must believe everything”

Due to the fact that in this dialogue a *sine qua non* condition is certain basics of religious and cultural education, teaching religion in schools in Europe is an important player – like the denominational school sector. This is why we must observe the megatrends in the development of religious education in Europe, which are interesting, motivating or threatening for those in charge of Catholic schools.

The most important factors are: (1) the trends at the legal, sociological and historical meta-level; (2) the denominational or non-denominational concepts, in their various forms and manifestations; (3) the unidenominational or cooperative models; (4) the existence of ethics education and, if applicable, the combination between these two school subjects; (5) the assessment of a certain religious education in European documents.

In this situation of an uncertain and varied future of religious education in public schools, Catholic schools are undoubtedly facing specific and alternative challenges to ensure their contribution to interreligious and intercultural dialogue: behaving as laboratories for new paths in religious education, perhaps also for the transmission of faith; preserving and developing classical denominational Catholic education in theory and practice; valuing and offering religious education of other religious beliefs in our schools; encouraging creativity, for example through the implementation of school pastoral care; avoiding the well-known dangers of this dialogue: fundamentalism, relativism or assimilation; not overworking oneself by becoming familiar with the maxim of the Olympic Games: “the essential thing is not to win, but to participate”.

# Le dialogue interreligieux et interculturel dans sa relation avec l'enseignement de la religion et les écoles catholiques en Europe

Dr. Christine Mann \*

## 1. Introduction

Pour commencer, je souhaite renvoyer à quelques hypothèses de base ou respectivement à des valeurs empiriques qui sont le fil directeur de ce qui suit :

**1.1.** Dans le cas habituel, le dialogue interreligieux se fait de manière explicite et il est préconditionné par la *conditio sine qua non* que l'on définit comme base mutuelle de connaissances et de compréhension. Car : « *Qui ne sait rien doit tout croire*<sup>1</sup> », ce qui est aussi et peut-être particulièrement valable dans le dialogue interreligieux et interculturel.

**1.2.** Outre les deux lieux classiques de l'éducation religieuse, la famille et la paroisse, aujourd'hui toutes les deux fortement affaiblies, l'enseignement de la religion reste dispensé surtout dans le cadre scolaire, où l'on peut acquérir une connaissance spécifique à l'école confessionnelle ou publique. Dès lors, aujourd'hui, l'éducation religieuse constitue, tout comme l'école confessionnelle, l'apport le plus important dans le dialogue interreligieux et interculturel en Europe. Il faut donc observer les mégatendances dans le développement de l'éducation religieuse en Europe. Dans tous les cas, ces développements sont complexes ; ils sont dirigés vers le même but et les changements peuvent se produire soudainement : un changement de gouvernement suffit souvent, comme cela a été le cas au Luxembourg. Des études comparatives ont été réalisées<sup>2</sup> par REL-EDU (« Religious Education at Schools in Europe »), TRES (« Teaching Religion in a multicultural European Society ») et REDCo (« Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries<sup>3</sup> »), portant sur des espaces de temps différents et avec comme point focal le système scolaire public.

**1.3.** C'est surtout à la suite de réformes scolaires que se réactive particulièrement la question de l'éducation religieuse, éthique et philosophique proposée dans les systèmes scolaires nationaux européens. Nul ne proteste (c'est à déplorer !) contre l'économisation de la formation scolaire ou contre la place sans cesse réduite des langues anciennes dans les canons de formation. Cependant, de nombreuses hypothèses et inquiétudes sont liées à la question de l'éducation religieuse et éthique de manière visible : de ces deux matières, on craint surtout l'endoctrinement, où l'interdiction d'imposer et le devoir de controverse dans le domaine pédagogique représentent cependant des instruments

\* La traduction de l'allemand vers le français a été effectuée par Jacqueline Faure-Stelzer.

1. Marie von Ebner-Eschenbach.

2. Rinnerthaler, A. (Hg), Historische und rechtliche Aspekte des Religionsunterrichts, (Wissenschaft und Religion Bd 8), Frankfurt/Main 2004; Rees, W., Katholische Kirche im neuen Europa (Austria: Forschung und Wissenschaft. THEOLOGIE Bd 2), Berlin 2007; Jäggle, M. et al., (Hg), Religiöse Bildung an Schulen in Europa (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, mehrere Bände) Wien 2013ff.

3. Pour de plus amples détails voir Schreiner, P., Religionsunterricht, international, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet, (2016), <http://www.bibelwissenschaft.de/Stichwort/100208/>.

valables. À l'éducation religieuse, on se plaît à reprocher l'irrationalité, dans la méconnaissance de sa rationalité spécifique et du mode singulier qu'elle a dans son rapport au monde<sup>4</sup>; à l'éducation éthique, on reproche l'arbitraire de son contenu.

## 2. Questions, hypothèses et réponses

### 2.1. À quels métaniveaux se passe l'éducation religieuse en Europe ?

Dans pratiquement tous les États européens, il y a un métaniveau à prendre en considération dans les domaines juridique, sociologique et historique. Le contexte qui fait état de la valeur générale de la religion dans la société, tout comme la forme du système éducatif national, sont ici laissés de côté. Tous ensemble, ils influencent la conception au niveau concret de l'apprentissage religieux-éthique-philosophique à l'école et génèrent la diversité européenne.

Les extraits cités ici sont si complexes que plusieurs des tendances ne peuvent être qu'esquissées à l'aide des paramètres les plus importants.

**2.1.1.** Au cœur du **métaniveau juridique** se trouve la question de la relation de l'État à l'Église<sup>5</sup>. Cela concerne, dans le principe, les autres confessions et religions par l'interdiction de discrimination d'un côté et l'obligation à l'égalité de traitement de l'autre. Ce dernier paramètre est adaptable dans le fond grâce aux documents européens et aux contrats de droit international. Mais cela ne signifie pas que les bases des concordats entre l'Église nationale et l'État soient directement influencées par les responsables des écoles catholiques et de l'éducation religieuse. Ces intérêts, parce qu'ils se rapportent à l'éducation, ne constituent précisément qu'une pièce du puzzle dans la relation globale existant entre l'État et l'Église et dont la réalité varie d'un pays à l'autre.

Il existe des particularités au niveau constitutionnel en Allemagne, en Autriche et en Irlande : la Constitution allemande protège l'enseignement de la religion en tant que matière en soi ; en Autriche, la dimension religieuse-éthique-philosophique de la formation est institutionnalisée au niveau constitutionnel depuis 2005, et la Constitution irlandaise définissait, jusqu'il y a peu de temps encore, l'enseignement de la religion comme matière la plus importante<sup>6</sup>.

Au niveau juridique se pose la question suivante, qu'il reste à élaborer bien plus précisément encore : l'ancrage effectivement institutionnel des Églises et communautés religieuses ainsi que de la religion en général, accompagné de son potentiel indestructible de résistance, représente-t-il dans le système éducatif une sécurité certaine face aux tendances d'accaparement par l'État ?

Au cours du temps se sont formés au total trois modèles de systèmes de droit public ecclésiastique : (1) Le système de l'Église nationale (Angleterre : Église Anglicane et Écosse : Église Presbytérienne) ou de l'Église populaire nationale (Danemark, Finlande, Norvège et Suède); (2) Le système de stricte séparation entre l'État et l'Église (France, Pays-Bas, Portugal, Estonie, Lettonie, Slovaquie et République tchèque). Ce système, qui est fondé sur le principe de laïcité, a exercé une grande influence en Europe. Il a considérablement contribué à refouler la religion hors de la vie publique. Enfin (3), le système dit de la coopération (Autriche, Belgique, Irlande, Italie, Luxembourg, Espagne, Lituanie, Pologne, Slovaquie et Hongrie). Il mise sur l'expérience de la cohabitation, longue de plusieurs siècles, qui peut réussir en présence de frontières claires entre État et religions. Cependant, il existe à l'intérieur de ce classement par catégories idéelles un certain nombre de croisements. Car dans les pays qui ont adopté le modèle de la séparation stricte, il est tout à fait possible de voir une coopération étroite entre l'État et les Églises/communautés religieuses. À ce titre, nous pouvons citer la patrie mère de la stricte

4. Baumert, J., Die Zukunft der Bildung, in: N. Killius u.a. (Hg), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, Frankfurt/Main 2002, 100-150.

5. Paarhammer H./Katzinger, G. (Hg), Kirche und Staat im Horizont einer globalisierten Welt, (Wissenschaft und Religion Bd 21), Frankfurt/Main 2009.

6. La réglementation irlandaise « Rule 68 » déclarait jusqu'en 2016 : « Parmi toutes les parties du programme scolaire dans les écoles, l'enseignement religieux est de loin le plus important, car son contenu — honorer et servir Dieu — incorpore l'usage correct des facultés humaines ».

séparation de l'État et de l'Église : la France. De la même manière, la stricte séparation de l'État et de l'Église à un niveau institutionnel apparaît totalement présente dans les pays qui ont opté pour un modèle de coopération.

Concrètement, il s'agit, au niveau du droit fondamental décrit par l'Article 9 de la CEDH (Convention Européenne des Droits de l'Homme), de la question des dimensions positive et négative de la pensée – la liberté de conscience et de croyance religieuse ainsi que le droit parental – selon l'Article 2 du 1<sup>er</sup> Protocole additionnel à la CEDH, dont la concrétisation en Europe est très différente d'un pays à l'autre. En particulier aussi dans le droit national de l'éducation, les objectifs pour l'école sont une norme directrice décisive.

**2.1.2.** Il y a aussi un **métaniveau sociologique**. Ce niveau se caractérise par une forte tendance à la privatisation de la religion, tendance qui se manifeste concrètement par le refoulement le plus conséquent possible de la religion hors de l'espace public – et ce phénomène a bien lieu dans les écoles.

Tout aussi important au plan sociologique est le fait que la base commune de valeurs en Europe se rétrécit de manière significative. Il n'est pas besoin d'être spécialiste des valeurs pour reconnaître le changement de valeurs qui se produit ni la concurrence qui oppose des valeurs de plus en plus incompatibles, avec leur lien à des religions et visions du monde différentes. Et cela exprime bien la tendance européenne générale à reporter sur l'école tous les problèmes de société pour qu'elle les règle.

Ce métaniveau sociologique concerne aussi les développements des 40 dernières années de la carte géographique de l'appartenance et de la non-appartenance religieuse, que les migrations de ces dernières années ont encore une fois modifiées et qui nous font mal au cœur. Le cardinal Reinhard Marx a évoqué avec justice la nécessité « d'une réflexion véritablement nouvelle sur notre identité dans le concert des religions et des visions du monde<sup>7</sup> ». À ce sujet, une liste indicative avec les explications correspondantes est jointe en annexe I.

**2.1.3.** Pour ce qui est du **métaniveau historique**, il ne faut pas oublier de prendre en considération l'histoire de l'émancipation du système scolaire national européen *grosso modo* au XIX<sup>e</sup> siècle et aux alentours, par rapport à la domination de l'Église. Plus ce processus de détachement a été combatif culturellement et plus profonde a été la marque qu'il a laissée pour tous les acteurs du conflit : l'Église-l'État-les partis à l'époque nouvellement constitués. Ils sont encore tous aujourd'hui les principaux acteurs dans la question de l'éducation religieuse-éthique-philosophique dans les écoles d'Europe.

## **2.2. Selon quels axes s'est développé l'enseignement de la religion en Europe ?<sup>8</sup>**

Jusque dans les années 70, en **Europe occidentale**, les cours d'éducation religieuse confessionnelle traditionnelle étaient la norme ; ils se sont développés sur la base de plusieurs concepts, depuis les cours de catéchisme jusqu'à devenir un enseignement conçu corrélativement : foi et vie ont pour but de se côtoyer, peut-être se transformer mutuellement et faciliter la compréhension de l'autre –concrètement, un sujet de discussion interminable à cause des programmes scolaires<sup>9</sup>. Il s'agit d'un concept qui a reçu de nouvelles impulsions grâce à l'orientation des compétences, tout en étant manifestement opposé au réductionnisme de l'éducation.

Dans l'**Est de l'Europe**, sous le régime communiste, l'éducation religieuse se faisait uniquement dans les paroisses, suivant un modèle catéchétique conséquent. L'enseignement religieux confessionnel dispensé à l'école a été *de facto* et *de iure* interrompu durant de nombreuses décennies.

7. Kathpress vom 8.10.2016.

8. Comp. Schreiner, P., Von Divergenzen, Konvergenzen und Perspektiven, in: Lindner, K. (éd.) *Zukunftsfähiger Religionsunterricht*, Freiburg 2018, pp 318-340.

9. Mann, C., Religionsunterricht – ALLES oder NICHTS? in: Sajak et al (Hg.) *Kirche ohne Jugend. Ist die Glaubensweitergabe am Ende?* Freiburg 2018, 151-162.



**2.2.1.** Dans une **première systématisation orientée sur le contenu**, nous distinguons trois modèles différents d'apprentissage de la religion.

L'expression « learning in religion » se réfère au modèle confessionnel dans lequel interviennent des homogénéités de classes d'apprentissage réalisées différemment (homogénéité double : enseignants et programmes ; homogénéité triple : enseignants, élèves et programmes viennent de la même confession/religion). Ce modèle a essentiellement pour but de présenter en rapport avec le vécu les traditions de foi du groupe confessionnel homogène et de familiariser les élèves avec elles.

L'expression « learning about religion » se réfère au modèle de connaissances religieuses qui thématise le phénomène de religion dans les classes d'apprentissage hétérogènes sans positionnement concret — y compris dans sa dimension historique et culturelle. Ce modèle nous renseigne uniquement sur le phénomène de religion — sans conviction, sans témoignage, sans invitation — un musulman peut enseigner aux élèves chrétiens et vice-versa. Le terme « enseignement des religions » est de plus en plus employé pour désigner ce modèle. Il y a par exemple en Finlande une combinaison intéressante, où cet enseignement non-confessionnel des religions est prodigué à des groupes confessionnels homogènes.

Il existe aussi un « learning from religion », modèle basé sur une réflexion autour de l'expérience des religions dans leur histoire et qui cherche à retirer de la religion une sagesse pour la vie. Avec toute théorie qui veut catégoriser au maximum, les points d'approche et de chevauchement des modèles entre eux sont inévitables. Même le modèle du « learning in religion » a surtout des contenus de sciences des religions dans le sens d'un « learning about religion » et prépare, à travers la connaissance de telle ou telle chose, au dialogue interreligieux et interculturel. Les deux derniers modèles, « learning about and from religion », sont significatifs même pour un enseignement éthique qui ne peut ni ne veut contourner les grandes traditions éthiques des religions.

**2.2.2.** En ce qui concerne les **développements structurels**, on peut suivre les axes suivants en dehors de l'**enseignement confessionnel classique de communautés religieuses**. Les changements intervenus dans la société et au sein de l'Église ont donné et donnent encore lieu tout d'abord à des tentatives pour développer l'éducation religieuse confessionnelle par l'intermédiaire de divers **modèles de coopération entre les Églises chrétiennes** en propre. Ce fut le cas dans de nombreux projets, surtout dans l'espace germanophone, sous le titre caractéristique de « éducation religieuse confessionnelle-coopérative » ou « éducation religieuse confessionnelle par le dialogue », ou encore « éducation religieuse chrétienne ». La Suède a, dans ce processus, joué un rôle de précurseur en établissant dès 1919 une « instruction au christianisme » œcuménique. La condition préalable aux coopérations d'ordre œcuménique est que les Églises en tant que corporations de droit public soient, seules ou conjointement avec l'État, officiellement responsables de l'éducation religieuse et, ainsi, en mesure de signer des conventions dans la perspective de contrats.

L'un des développements de l'éducation religieuse vers des **modèles de coopération à concepts interreligieux** n'a pas eu lieu par les initiatives entre les Églises et les communautés religieuses, mais surtout lorsque l'État a pris la responsabilité intégrale ou majoritaire de l'éducation religieuse. Ce modèle se caractérise par le renoncement systématique des élèves à s'identifier à une conviction religieuse et à une communauté de foi particulières.

Il reste encore à voir si un **concept de coopération à base interreligieuse et interculturelle**, qui travaille si étroitement avec le dialogue interculturel que l'éducation englobe aussi les visions du monde, se réalisera<sup>10</sup>. Cela serait le signe que les documents euro-

10. Riegel, U., Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von übermorgen, Stuttgart 2018, 183-197.

péens sont bien appliqués, qui traitent fondamentalement sur un pied d'égalité « religions et visions du monde » et, en tant qu'acteurs potentiels du dialogue, reflètent les pourcentages élevés de personnes sans confession dans des pays pris individuellement.

**2.2.3. Les étapes suivantes dans l'évolution de l'éducation religieuse** ne se réalisent pas uniquement par les responsables officiels ou les professeurs de pédagogie de la religion à l'université. L'image d'une éducation religieuse porteuse d'avenir et qui inspire les enseignants de religion dans leur cœur et dans leur intellect est essentielle. Mais c'est aussi le travail pratique dans les salles de classe qui leur apprend ce qui relève du domaine du possible et ce qui n'en relève pas, ce qui suscite l'intérêt et ce qui ne le suscite pas — toutes des questions de survie face à la possibilité de se désinscrire du cours de religion confessionnel.

Les décisions de choisir entre ces modèles sont normalement négociées entre l'État et l'Église, mais dans la réalité scolaire quotidienne, les enseignants de religion développent leurs propres concepts, particulièrement sous la pression de la désinscription. En conséquence, ce qui se passe à l'intérieur ne correspond parfois plus à ce qui est écrit à l'extérieur. Cela concerne l'enseignement confessionnel, avec ses thèmes centraux devant lesquels les élèves rechignent quelquefois.

On ne peut pas exclure que tel enseignement religieux confessionnel se développe vers un enseignement sur les religions ou s'assimile à l'éducation éthique. Mais même au niveau conceptuel, il y a des convergences dans les deux sens. Les cours sur les religions ont d'une manière pratique une place de plus en plus grande dans tous les cours d'éducation religieuse confessionnelle, qui influencent l'accès à la confession personnelle. Au contraire, par l'insertion ciblée de l'expérience religieuse des élèves et des enseignants, les modèles basés sur les sciences de la religion sont enrichis d'une touche de confessionnalité — un développement que l'on observe de manière caractéristique en Grande-Bretagne.

Une chose est certaine : l'école n'a pas besoin d'un enseignement religieux déguisé en enseignement éthique, ni d'un enseignement éthique qui pourrait se confondre avec un enseignement religieux par ses exigences envers la vérité. La question spécifique à la qualité de l'enseignement religieux confessionnel dans toutes ses facettes va se poser de la manière suivante : cet enseignement permettra-t-il une corrélation équilibrée entre foi et vie qui inclut la totalité de la foi pour rendre compréhensibles les principes d'éthique qui en sont dérivés et qui lui sont intimement liés ?

### **2.3. Comment définir les grands axes de développement de l'éducation éthique en Europe ?**

Le fait est que la question de l'éducation religieuse, depuis les années 70 environ, est liée à celle de l'enseignement éthique en dehors des cours de religion. L'objectif de ce choix est d'offrir l'éducation religieuse comme matière obligatoire sous le nom de « éthique » et d'imposer celle-ci en en faisant une matière alternative ou de remplacement. Du point de vue de la théorie scientifique, la discussion s'est rapidement orientée sur l'observation que l'éthique ne peut se concevoir ni comme remplacement ni comme alternative à la religion, mais que la dimension de complémentarité est indispensable. En Autriche, de ce fait, on a choisi le terme concis de la théorie scientifique « religieux-éthique-philosophique » pour la dimension éducative. Par ce terme l'éthique est nécessairement définie comme discipline de la théologie et de la philosophie.

Les noms les plus divers donnés à l'éducation éthique (en Allemagne « Éthique », « Valeurs et Normes », « Philosophie » et « Philosophie Pratique » ; voir aussi au paragraphe 2.9, les termes spécialisés complexes en Espagne, ou encore « instruction ci-

vique » en Alsace) indiquent un large éventail perceptible même au niveau conceptuel. Un regard de supervision fait apparaître quatre grands axes essentiels :

- un axe de l'ordre de la science religieuse et culturelle, qui thématise la relation entre culture et religion en tenant particulièrement compte de l'identité nationale ;
- un axe orienté sur la philosophie, qui se consacre à la réflexion éthique systématique ;
- un axe orienté sur le monde vivant, qui a pour but un accompagnement d'ordre biographique pour s'adapter au milieu extérieur, trouver un sens et une orientation à l'existence ;
- un axe orienté vers la promotion de la citoyenneté européenne dans le sens d'une éthique de la nationalité européenne. Plus les concepts sont récents et plus la « European citizenship » apparaît comme le centre de gravité.

D'ailleurs, il ne faudrait en aucun cas supposer que l'un ou l'autre de ces axes existe sous une forme pure. L'orientation des compétences, proclamée en ce moment dans toute l'Europe et en même temps remise en question dans son principe par la philosophie et la pédagogie, a eu de l'influence sur tous ces centres de gravité.

## 2.4. Quelles sont les combinaisons possibles ou impossibles de l'éducation religieuse et de l'éducation éthique en Europe ?

**2.4.1.** C'est en France que l'on rencontre la solution la plus ignorante de l'histoire et de l'avenir : **pas d'éducation religieuse, pas d'éducation éthique**. Depuis que le cardinal Lustiger s'est clairement exprimé, il y a plus de 10 ans maintenant, sur le fait que la jeunesse française est en train de perdre sa culture, on réfléchit à une nouvelle « laïcité intelligente ». La discussion porte sur des sujets éthiques et scientifico-religieux à intégrer comme principes d'enseignement dans d'autres matières, ou sur la création d'une matière : la « culture religieuse ». Une situation à peu près aussi stricte est en discussion en Albanie, en Biélorussie et en Slovénie.

**2.4.2.** Dans un certain nombre de pays, on trouve encore **l'éducation religieuse confessionnelle sans la matière alternative ou de remplacement nommée « éthique »** : ceci est encore valable pour la dernière année scolaire pour l'Autriche — après presque trente ans de discussions. Autrement, cette situation se rencontre par exemple en Roumanie, à Malte, et encore en Grèce. Dans l'exposé qui suit sur la coexistence de l'éducation religieuse et de l'éducation éthique, il n'est possible de prendre en considération ni le nombre d'heures dans le tableau horaire, ni les ancrages officiels différents de ces deux matières aux divers niveaux scolaires et types d'écoles, ni la notation, l'importance du passage en classe supérieure ou les chiffres d'ouverture. Cela vaut également pour les comportements de choix des élèves et de leurs parents — bien que tous ces points représentent dans les systèmes scolaires nationaux respectifs des paramètres importants.

**2.4.3.** En construisant des **matières optionnelles obligatoires égales en droits** l'une des deux matières est, dans tous les cas, optionnelle, mais devient obligatoire et à présenter par les élèves individuellement une fois le choix fait. Ce modèle se rencontre en Hongrie, Finlande, Espagne et Allemagne (avec les exceptions déjà évoquées), dans trois départements d'Alsace-Lorraine, donc sur le territoire français, et en Slovaquie. Dans ce contexte, les discussions typiques amènent la question suivante : pourquoi ne pas envisager un enseignement éthique pour tous ? En Belgique, où il y avait, à côté de l'éducation religieuse confessionnelle, une « morale laïque » séculière en option obligatoire, la réglementation est intéressante. En 1985, un tribunal suprême belge a décidé de rendre possible la désinscription aux cours de ces deux matières.

**2.4.4.** Il existe également la **combinaison entre deux matières facultatives**. Tout comme l'éducation religieuse confessionnelle classique, l'enseignement éthique est proposé en cours facultatif — c'est le cas en Italie, qui est considérée comme le pays de référence pour sa relation étroite avec le Vatican et la forte participation à l'enseignement religieux — mais également en Pologne et en République tchèque, où les cours de religion confessionnels tout comme d'enseignement éthique n'ont lieu que lorsque le nombre d'élèves inscrits est suffisant. C'est ainsi qu'éclate la coexistence si caractéristique en Europe occidentale dans le sens d'une complémentarité : il ne peut y avoir, dans une classe ou une école, que l'éducation religieuse ou que l'enseignement éthique, les deux ou aucun des deux. De cette manière, il est possible, comme en Belgique, qu'un élève individuel ou une classe entière puisse échapper à l'éducation religieuse et éthique. Et cela, tout en sachant que le comportement des élèves et des parents pour le choix des cours dépend parfois de nombreux hasards. Cela signifie pour la souveraineté scolaire nationale que la responsabilité concernant la réglementation de l'enseignement a été déléguée dans cette question si essentielle.

**2.4.5.** Une autre constellation consiste en un **enseignement religieux construit sur la science de la religion** comme matière obligatoire sans possibilité de se désinscrire<sup>11</sup>, donc également **sans enseignement éthique**. Ni les élèves ni les enseignants ne sont tenus d'être liés à une confession particulière, pas plus qu'un tel engagement empêche la participation ou l'investissement dans l'enseignement des religions. Les principes de base de la science des religions et de la philosophie, avec leurs dimensions religieuses et séculières sous forme de questions-réponses sont une problématique.

C'est l'Islande, majoritairement protestante, qui a développé la première, dès 1926, un modèle comme celui-là. Les pays à dominante protestante tels que la Suède, le Danemark et la Norvège l'ont peu à peu rejointe à partir des années 1965. Dans les années 1970, la Grande-Bretagne, à majorité anglicane et presbytérienne — par ailleurs, la dernière à avoir des obligations envers l'Église d'État — s'est engagée dans cette voie. Les développements conceptuels sont intéressants — si le modèle était initialement conçu d'une manière cognitive et distancée, le monde de la vie s'y est doté d'une signification de plus en plus importante. Cela vaut aussi pour plusieurs cantons suisses, notamment celui de Zurich. Même l'Ouest de l'Ukraine, fortement orthodoxe, avec son « éthique chrétienne » par laquelle les Églises s'étaient entendues avec l'État, fait partie de ce groupe.

**2.4.6.** L'éthique comme matière obligatoire pour tous et l'éducation religieuse confessionnelle comme matière optionnelle facultative peuvent être trouvées au Portugal, au Luxembourg, dans le Land fédéral de Berlin — en application de la Clause de Brême dans la Constitution Allemande. À Brandebourg, la matière éthique-science religieuse « LER » revêt le caractère d'une matière obligatoire ; l'éducation religieuse confessionnelle est, au contraire, facultative.

## **2.5. Existe-t-il des différences entre la mise en place de l'enseignement religieux confessionnel et l'enseignement éthique/des religions dans les écoles confessionnelles et dans les écoles publiques ?**

L'enseignement religieux confessionnel a, dans une école confessionnelle, une importance fondamentalement plus grande car créatrice d'identité. Il est en principe organisé comme matière obligatoire et aucune possibilité de désinscription n'est prévue. Cela n'est en aucun cas en contradiction avec l'article 9 de la CEDH, qui stipule la liberté de pensée, de conscience et de culte, puisqu'il y a en tout temps et en tout lieu l'al-

11. LER : Science des Compétences de la Vie-Éthique-Religion (« Lebenskunde-Ethik-Religion »).

ternative de l'école publique. Même les élèves sans confession religieuse doivent participer à un enseignement religieux, de préférence de la confession à laquelle appartient l'école fréquentée.

Là où une école catholique dispense un enseignement religieux confessionnel varié — comme protestant, judaïque ou islamique —, les élèves appartenant à cette confession sont dans l'obligation d'en suivre les cours, comme cela se fait en Autriche. Là où l'enseignement éthique et/ou l'enseignement des religions sont prévus comme matières obligatoires dans les programmes scolaires officiels et que ces cursus valent également pour l'école confessionnelle, ces enseignements ont tout aussi bien leur place à l'école confessionnelle et bénéficient d'un complément essentiel grâce à l'enseignement religieux confessionnel, comme au Portugal. Contrairement à l'école publique, qui prévoit l'enseignement religieux confessionnel en tant que matière facultative, celui-ci peut être dispensé comme matière obligatoire à l'école confessionnelle, comme c'est le cas en Italie. Mais le choix entre un enseignement religieux confessionnel et un enseignement éthique alternatif n'est en principe pas prévu à l'école confessionnelle ; cependant une décision de cet ordre pourrait être à la discrétion de la tutelle d'établissement.

Ainsi, l'enseignement religieux confessionnel aura à l'école confessionnelle fondamentalement presque toujours sa place, indépendamment de tous les développements que connaît l'enseignement religieux à l'école publique dans toutes ses conceptions et configurations structurelles. Mais en principe, il y a des différences potentielles dans la façon de mettre en œuvre l'éducation religieuse sous des facettes diverses, avec des instruments juridiques divers.

Certaines nuances sont fonction de l'identité de l'école confessionnelle en question, mais aussi d'un personnel enseignant motivé par la religion. Dans un pays où un enseignement des religions est pratiqué à l'école publique, il peut y avoir à l'école confessionnelle des précisions complémentaires du caractère confessionnel, comme par exemple en Angleterre — précisions qui, par la suite, signifient aussi que pour des élèves hétérodoxes la possibilité de se désinscrire existe (mais elle n'existe pas à l'école publique, qui n'y est pas tenue).

Des **autorisations exceptionnelles** sont aussi possibles. Là où une stricte laïcité est de rigueur, elles sont accordées dans des cas isolés pour les écoles confessionnelles, comme il y a aussi dans ces pays un enseignement religieux confessionnel toutefois doté d'un nom lié à l'aspect socio-culturel. Comme exemple, on peut mentionner l'Albanie, en majorité islamique, où cette situation concerne tout aussi bien les écoles islamiques que les écoles catholiques. Dans un certain sens, la situation de l'Alsace ainsi que de certaines parties de la Lorraine est à ranger dans cette catégorie pour des raisons historiques.

Dans les pays où l'école confessionnelle est particulièrement favorisée, il y a parfois des **attentes** accrues envers l'enseignement religieux dispensé par ces écoles — enseignement qui fonctionne comme renforcement identitaire pour l'école. Un profilage confessionnel aussi clair de toutes les écoles chrétiennes par le biais de l'enseignement religieux est attendu, comme en Hongrie.

Mais il existe aussi des **matières pertinentes en soi** qui peuvent être proposées dans les écoles confessionnelles lorsqu'une autonomie des programmes d'études est suffisante. Citons, en exemples, les matières nommées « Levensbeschouwing » dans les écoles catholiques et « religion » dans les écoles confessionnelles protestantes des Pays-Bas. De même au Luxembourg, il peut y avoir un enseignement religieux confessionnel en plus de l'enseignement général obligatoire sur les valeurs et les religions.

**La pastorale scolaire**, qui a un caractère d'offre, prend en tout cas à l'école confessionnelle une importance toute particulière. Cet accompagnement pastoral est pratiqué de

manière particulièrement intensive dans les pays dont le système scolaire national n'accorde aucune place au caractère confessionnel — comme en Suède. Cela est particulièrement valable pour l'école confessionnelle d'Europe Centrale et de l'Est, où l'enseignement religieux scolaire est ancré de manières très diverses et où la paroisse et les écoles du dimanche, pendant des décennies de domination communiste, avaient fonctionné — avec succès — aussi bien comme instances de socialisation que d'éducation. Mais il ne faut pas oublier non plus de citer le segment de scolarité obligatoire en France, composé des écoles catholiques extrêmement fortes, avec les 2 millions d'élèves qu'elles représentent. Il y a en France, à côté du système de l'école du dimanche à l'école secondaire, une heure hebdomadaire de catéchèse avant ou après les cours à l'école primaire, qui est le reflet de la laïcité française et assure en même temps l'éducation religieuse à l'école, bien que cela se fasse en dehors du cadre de l'enseignement officiel.

## 2.6. Quelles autorités compétentes règlent l'enseignement religieux et l'enseignement éthique/des religions en Europe ?

Il est bien connu qu'il n'y a pas d'autorités compétentes immédiates dans le secteur de l'éducation au niveau européen, mais il est évident que les documents pédagogiques européens influencent les développements au niveau des pays. Alors qu'au niveau de l'Union Européenne, l'éducation religieuse-éthique-philosophique est instrumentalisée d'abord dans une perspective économiste, il y a du côté du Conseil de l'Europe et de l'OSCE (Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe) une préférence pour le « learning about religion » et pour les approches interreligieuses et interculturelles. Chaque État, lorsque la souveraineté des écoles est décentralisée dans les pays, est en principe l'instance responsable de l'enseignement éthique et presque toujours de l'enseignement des religions, mais généralement il est aussi en pourparlers avec les communautés ecclésiastiques et religieuses (KiRelGes), pour faire valoir les expériences et les compétences de celles-ci et assurer une coopération. Comme exemples, on peut prendre la Suède, la Norvège, le Danemark, le Portugal et plusieurs cantons suisses.

Pour l'enseignement religieux confessionnel, il y a rarement une responsabilité unilatérale des sociétés religieuses et ecclésiastiques (KiRelGes) reconnues par la loi. Cette responsabilité est mise en œuvre en Hongrie et dans certaines parties de la Belgique. L'enseignement religieux est principalement affaire de « **res mixta** », domaine commun à l'État et aux communautés religieuses et ecclésiastiques (KiRelGes) réglementé par divers concordats et accords, comme en Grande-Bretagne, Espagne, Italie, Allemagne, Autriche et dans plusieurs cantons suisses. À cela s'ajoute, dans certains pays, la large participation des parents dans la définition des cursus scolaires et du caractère d'une matière : en Grande-Bretagne, par exemple, il y a dans chaque comté une commission éducative propre pour assurer la régionalisation de l'offre éducative. De la répartition des confessions religieuses dépendent les contenus des cours sur les religions. Cela vaut aussi pour les conseils scolaires aux Pays-Bas. À certains endroits, ils pourraient même introduire l'enseignement religieux confessionnel dans une école appartenant au système séculier.

## 2.7. Y a-t-il des développements particuliers dans les États d'Europe Centrale et de l'Est anciennement sous domination communiste ?

Après la suppression de l'enseignement religieux confessionnel dans plusieurs types d'écoles ou des obstacles importants mis par le national-socialisme pour sa dispensation, l'enseignement religieux a été réintroduit, sous la forme d'une matière obligatoire appelée « religion » en Autriche et en Allemagne, tout de suite après la guerre, comme



signe de la liberté retrouvée. En Allemagne, l'enseignement religieux confessionnel a été la seule matière à être garantie jusque dans la loi fondamentale allemande<sup>12</sup>.

Les attentes en Europe occidentale étaient similaires à celles des pays d'Europe centrale et de l'Est qui avaient une histoire semblable, mais dans une perspective communiste. On tablait là aussi sur un retour à la situation qui avait existé avant le communisme : dans la plupart des cas, un enseignement religieux confessionnel obligatoire, souvent orthodoxe. Cependant, la période sans enseignement religieux, qui s'était terminée depuis mais qui avait duré plusieurs décennies, était trop longue. De plus, l'époque d'un enseignement du catéchisme habituel était révolue. En outre, la prise en charge des enfants et des jeunes adolescents dans les paroisses a continué de fonctionner. Ainsi trouve-t-on aujourd'hui une reprise de presque tous les développements conceptuels issus d'Europe occidentale, en ce qui concerne l'enseignement religieux et l'enseignement éthique, ceci également dans les pays catholiques et orthodoxes classiques.

Déjà mentionnée plus haut, la Pologne, avec sa grande majorité catholique, peut être citée en exemple : dans ses écoles publiques, l'enseignement religieux et l'enseignement éthique sont aujourd'hui en place comme matières facultatives. Un exemple de stricte laïcité peut être trouvé en Albanie. Lorsqu'il y a un enseignement éthique dans les pays d'Europe centrale et de l'Est, il est le plus souvent soumis à une approche orientée vers les sciences humaines et sociales et la culture locale.

Le souvenir de l'expérience des dictatures national-socialiste et communiste a, dans tous les cas, laissé en héritage certains types de pensée dans l'Europe entière. Il y a des raisons valables pour émettre des réserves fondées sur le fait de donner à l'État le monopole de responsabilité dans l'éducation religieuse-éthique-philosophique dispensée à l'école. Sous certaines conditions, la tentation peut être trop grande de faire une standardisation idéologique à tous crins. Ces réflexions théoriques sur l'État ont été soutenues dans le dilemme dit de Böckenförde<sup>13</sup>.

## 2.8. Les majorités religieuses ou séculières ont-elles une influence sur la forme juridique de l'enseignement religieux et sur la mise en place de l'enseignement éthique/des religions ?

Ni la répartition des confessions religieuses ni le pourcentage de personnes sans confession dans un pays n'influence la mise en place d'un enseignement éthique.

Cela concerne également la forme juridique de l'enseignement de la ou des religions. Mais dans la plupart des cas, les représentants de la religion majoritaire sont bien les acteurs du dialogue dans la gestion publique du système scolaire, qui à la base ne cherche pas les conflits.

## 2.9. Peut-on distinguer des opérateurs particuliers dans la société civile pour l'enseignement de la religion et de l'éthique ?

Ce sont d'abord les **partis politiques**. Il y a bien sûr dans le paysage politique européen certains stéréotypes : les partis libéraux et sociaux-démocrates optent plutôt pour l'enseignement éthique et des religions, les partis conservateurs et nationaux plutôt pour un enseignement religieux confessionnel, avec ou sans enseignement éthique. Les exceptions pour des raisons et craintes diverses confirment ici la règle.

En conséquence, lors de nécessaires transitions dans les responsabilités gouvernementales, apparaissent souvent de nouvelles priorités dans le domaine de l'apprentis-

12. Art.7(3)GG.

13. Il avance que l'État, idéologiquement neutre et orienté vers la démocratie dans les valeurs dont il a besoin pour sa survie, est dépendant des communautés religieuses et ecclésiastiques (Kirchen) et d'autres groupements de la société civile orientés dans les valeurs qu'ils défendent, car il ne peut lui-même ni créer ni garantir ces valeurs — à moins de risquer son identité. Comp. Böckenförde, E., Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt 1976, avec une ample littérature secondaire.



sage éthico-religieux. Un exemple très particulièrement pertinent concerne la coalition qui existe depuis 2014 au Luxembourg entre libéraux et sociaux-démocrates et qui a remplacé, en dépit de la résistance massive des parents, l'enseignement religieux confessionnel traditionnel par la matière « Vie et Société ».

En outre, dans presque tous les pays, il y existe des **associations** guidées par des intérêts idéologiques divers pour ou contre l'enseignement religieux confessionnel en premier lieu, pour ou contre l'enseignement éthique. Souvent, ces associations représentent en même temps les intérêts professionnels des enseignants en religion et ceux des enseignants d'éthique en activité ou potentiels.

Cependant, les acteurs les plus importants de la société civile sont les **parents**, qui se présentent régulièrement devant les plus hautes juridictions.

C'est ainsi qu'il y a des années en Belgique, ils ont réclamé et obtenu en justice que les élèves ne puissent être contraints ni à l'enseignement religieux ni à l'enseignement éthique. En Allemagne, l'action en justice pour l'enseignement éthique dès l'école primaire a été finalement rejetée par la Cour suprême. En Espagne, des parents sont allés devant plusieurs Cours suprêmes de justice au niveau national pour plaider contre un enseignement éthique obligatoire, nouvellement mis en place par le gouvernement social-démocrate en 2006, auquel ils reprochaient l'endoctrinement idéologique et dont ils exigeaient la possibilité de désinscription. En fin de compte, leur procédure de plainte est allée jusqu'à la Cour européenne des Droits de l'Homme à Strasbourg, au Conseil des Droits de l'Homme de l'ONU à Genève et jusqu'à une commission de l'OSCE, l'Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe. Il en a résulté, en 2013, un concept et une désignation totalement nouveaux de cette matière. Mais en 2016, de nouvelles lois sur la scolarité ont rendu cette discussion obsolète. Cette matière optionnelle obligatoire s'appelle maintenant « Valores Sociales y Cívicos » à l'école primaire et « Valores Éticos » dans le secondaire. En Lituanie aussi, la Cour suprême a été confrontée à la question des parents de savoir si la juxtaposition égale de la religion et de l'éthique est du tout conforme à la Constitution — il a été répondu par l'affirmative.

Et parfois il se produit des combinaisons intéressantes : lorsque la dimension religieuse-éthique-philosophique de l'éducation s'est imposée en 2005 en Autriche, il y a eu un regroupement de tous les responsables des Églises officielles et des représentants de toutes les religions, les associations d'élèves et de parents d'élèves, les associations d'enseignants, les syndicats de toutes les tendances, tous les ordres religieux et même le parti social-démocrate — tout cela à l'encontre d'un gouvernement social-chrétien. Un regroupement interreligieux similaire est en train de se constituer en Belgique en opposition à un affaiblissement grandissant de l'enseignement religieux, puisque celui-ci a déjà été réduit à une heure à l'école publique.

### 3. Quelques perspectives qui sont aussi des défis

#### 3.1. Comment se représenter un tableau de l'avenir européen de l'enseignement religieux et de l'enseignement éthique/des religions à l'école publique ?

Il n'est pas possible de percevoir des tendances évidentes de coexistence de l'enseignement religieux confessionnel et de l'enseignement éthique/des religions dans le système scolaire public européen. On ne peut nier que pour l'enseignement religieux confessionnel, il y a une certaine crise de la crédibilité. Au niveau purement pragmatique, on ne peut pas exclure, au vu des modèles qui existent en Grande-Bretagne, en Suède,

en Norvège et au Danemark, la possibilité de suppression aussi bien de l'enseignement religieux confessionnel que de l'enseignement éthique. Dans ces pays, du fait du concept qui relie science de la religion et éthique, on a ôté à ces deux matières la base d'existence en tant que disciplines distinctes.

Une suppression concrète d'une autre sorte entre les deux matières peut être observée en Belgique catholique francophone : l'enseignement religieux confessionnel, qui comportait jusqu'ici deux heures avec option de désinscription, est maintenant réduit à une heure à l'école primaire et au collège ; la deuxième heure disponible sert, sans incidence sur les coûts, à un enseignement éthique obligatoire (cours d'éducation à la citoyenneté) pour tous. Pour l'enseignement religieux, la possibilité de désinscription est maintenue dans le cadre de son caractère confessionnel.

Dans le fond, cependant, l'enjeu est plus grand, puisqu'il s'agit d'une coexistence tournée vers la qualité entre une éthique laïque et une éthique fondée sur des principes religieux, ce qui représente un défi pour l'ensemble de la société, pas seulement en Europe. Ces exigences existent indépendamment de la question de savoir s'il y a deux matières distinctes qui se complètent, ou un seul enseignement qui concilie religion et éthique ou même, dans le pire des cas, uniquement les principes d'enseignement correspondants.

À ce titre, il pourrait être décisif — tant pour l'État que pour la société — que, tout à fait dans l'esprit de J. Habermas<sup>14</sup>, un discours éthique soit adopté de manière intelligible qui utilise des modes de pensée et des argumentations à fondement religieux et non religieux avec leurs différents postulats.

Par conséquent, les mouvements de professionnalisation dans toutes les matières concernées, qui doivent se refléter dès la formation initiale et la formation continue du personnel enseignant, sont incontournables même pour la société. Car il y aura, et il doit y avoir, de nouveau en Europe des mouvements de recherche dirigés vers une base de valeurs commune, vers l'identité, vers la façon d'aborder le pluralisme et la cohésion malgré la diversité. C'est donc une réflexion sur l'éthique, sur les origines, sur la question du sens et de la spiritualité qu'il faut espérer, et la compétence sur les questions comme sur les réponses qu'il faut acquérir.

À cette fin, dans la perspective de l'école et de la société, il serait bon que des concepts qualitativement élevés et conçus pour ouvrir au dialogue, ainsi qu'un enseignement égal en contenu soient mis en œuvre, quelles que soient les structures et les combinaisons.

### 3.2. Comment se représenter un tableau de l'avenir européen de l'enseignement de la religion à l'école catholique ?

Dans cette situation d'un avenir **ouvert**, tant du point de vue structurel que dans sa conception, pour l'enseignement religieux dans les écoles publiques, des défis spécifiques et alternatifs se posent sans doute aux écoles catholiques pour assurer leur contribution au dialogue interreligieux et interculturel. Il s'agit ici, non au hasard, d'un résumé qui est structuré par des verbes :

**3.2.1.** Il faut CONSERVER ET DÉVELOPPER dans nos écoles catholiques l'enseignement catholique confessionnel classique en théorie et en pratique – dans sa zone de tension entre la foi et la vie. La contradiction apparente se résout par les termes de Lampedusa : « Si tout doit rester tel quel, beaucoup doit changer ». Cet enseignement religieux confessionnel pourrait devenir, dans une école catholique dans son ensemble, quelque chose de semblable à une clef herméneutique du quotidien scolaire ; les écoles pour-

14. Habermas, J., Vorphilosophische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates? in: Habermas, J. et al. (Hg.), Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg 2005, 15-37.

raient devenir des laboratoires qui préparent de nouveaux chemins à l'éducation religieuse, peut-être également à la transmission de la foi. Ceux qui pourtant prétendent qu'il est superflu, voire nuisible, de permettre à notre foi d'exprimer d'une manière claire et attrayante ce qu'elle est, ne devraient ni enseigner la religion ni travailler dans une école catholique, autant que pour des raisons d'hygiène psychologique personnelle.

**3.2.2. ESTIMER ET PROPOSER** également l'enseignement religieux des autres confessions dans nos écoles – ce n'est pas seulement une question de générosité et de tolérance. L'enseignement de la seule religion catholique ne pourra jamais survivre dans une société pluri-religieuse ; si l'éducation religieuse authentique dans nos écoles représente une valeur élevée, elle ne doit en aucun cas le faire pour l'enseignement de la seule religion catholique.

**3.2.3. METTRE EN ŒUVRE** tous les niveaux possibles du dialogue interreligieux : le dialogue interreligieux et interculturel est naturellement, dans chaque école, de la plus grande importance – le caractère confessionnel est de cette manière protégé du confessionnalisme. Mais il faut aussi cultiver le dialogue et la coopération au niveau national avec les autres tutelles confessionnelles. De même, au niveau européen, la coopération entre le CEEC (Comité Européen pour l'Enseignement Catholique) et l'association-sœur protestante IV (International Association for Christian Education) a fait ses preuves, mais elle peut encore se développer davantage avec d'autres Églises et communautés religieuses. L'ANNEXE 2 en propose un aperçu.

**3.2.4. ENCOURAGER LA CRÉATIVITÉ**, non seulement en ce qui concerne la question du financement et de la protection juridique de nos écoles, mais par exemple en ce qui concerne la place de la pastorale scolaire comme facteur important de l'éducation religieuse. Si elle mérite son nom, alors intervient dans cette éducation à côté de la dimension horizontale de l'échange interpersonnel, dans toutes ses formes, la dimension aussi verticale et incontournable : celle de la relation de l'homme à son Créateur.

**3.2.5. POSER ET REPOSER SANS CESSE DES QUESTIONS** tombées dans l'oubli et refoulées : est-ce que l'enseignement tourné vers l'avenir, pour une Europe dans laquelle nous pouvons dire avec certitude que pour une part non négligeable de la génération actuelle des élèves il n'y aura plus assez de travail, peut renoncer au potentiel de sens offert par la religion, tel un rocher au milieu du déferlement des vagues et hors de tout concept de rendement ? Est-ce qu'il suffit de former des jeunes dans l'optique de leur productivité économique, lorsqu'on sait que bon nombre d'entre eux ne pourront plus se définir par un emploi rémunéré mais auront besoin d'autres ressources de sens pour trouver le moyen de survivre ?

**3.2.6. ÉVITER LES DANGERS** bien connus de ce dialogue interculturel et interreligieux, qui souvent résultent d'une certaine insécurité : le fondamentalisme, qui nous rend aveugles envers ce qui est bon et bien – même autour de nous – et surtout, le relativisme ou l'assimilation ; la conséquence pourrait être : tout a la même valeur, tout a la même importance, rien n'a plus d'importance <sup>15</sup>.

**3.2.7 UTILISER LES RESSOURCES DÉJÀ EXISTANTES** : les ordres et congrégations, qui de plus sont l'instance de laquelle relèvent la plupart des écoles catholiques, sont déjà, de par leur caractère international, experts dans le dialogue aussi bien interreligieux qu'interculturel. La valorisation des derniers documents romains envers ce dialogue est, de ce point de vue, un encouragement supplémentaire qui nous aide à éviter les

15. « Alles ist gleich gut, alles ist gleich gültig, alles ist gleichgültig. »

dangers bien connus de ce dialogue (souvent le fruit d'une certaine insécurité), à savoir le fondamentalisme, le relativisme ou l'assimilation.

**3.2.8. CROIRE EN LA POSSIBILITÉ D'UN CHANGEMENT** : en tournant nos regards vers le ciel et en étant conscients que tout, que ce soit l'avenir de la transmission de la foi, que ce soit le succès du dialogue interreligieux et interculturel, ne dépend pas seulement de nous, nous pouvons oser le pas de beaucoup de « Thinkthanks » envers quelques « Dothanks ». Nous sommes portés par cette certitude pleine d'espoir, comme le Pape François la décrit de manière presque poétique dans son exhortation apostolique « Evangelii gaudium » (84):

**« Notre foi est appelée à voir  
Que l'eau peut être transformée en vin,  
Et à découvrir le grain  
Qui grandit au milieu de l'ivraie. »**

## ANNEXE 1 : développement des appartenances religieuses

La composition de la carte géographique des appartenances religieuses représentée dans le tableau ci-dessous (avec les abréviations de pays selon la norme ISO) fait apparaître certains développements permettant de visualiser l'importance croissante d'un dialogue interreligieux et interculturel. La société pluraliste d'un point de vue religieux et de la vision du monde est une réalité actuelle. Le regard plutôt pragmatique sur les développements en Europe ces 40 dernières années montre un affaiblissement numérique général de l'Église catholique et de l'Église protestante. L'Église orthodoxe est encore dans quelques pays au rang des minorités, représentant moins de 1 % de la population, mais elle présente ces dernières années une tendance à l'augmentation. Le nombre de musulmans est dans plusieurs pays en forte, voire très forte augmentation, même avec un pourcentage plus bas en comparaison (à l'exception de l'Albanie).

Le tableau se base pour chaque année sur l'Almanach mondial Fischer (« Fischer's Weltalmanach ») et laisse de côté les États, surtout en Europe centrale, dont la situation politique ne permet pas d'en documenter le développement sur plusieurs années.

En plus de la répartition des appartenances religieuses, les pays européens dont le taux de non-appartenance religieuse est d'au moins 20 % sont identifiés, mais il ne faut pas oublier de prendre en considération que sont inclus tous ceux qui, jusqu'à présent, pensaient que leurs convictions religieuses et idéologiques ne concernent en rien l'État. Dans le sens de la tendance « Believing without belonging », une assimilation entre les personnes sans confession religieuse et les athées est tout aussi inadaptée.

La lettre M (minorité) fait référence à toutes les données en pourcentages de moins de 1 %. Pour pouvoir interpréter les chiffres, il faut savoir que les données sont issues des enquêtes nationales faites jusque vers l'an 2000. Depuis, l'appartenance religieuse dans presque toute l'Europe ne fait plus l'objet d'enquêtes pour des raisons de protection des données personnelles. Les chiffres apparaissant ici concernant les membres et les estimations ont été fournis par les Églises et communautés religieuses respectives, toujours selon les mêmes critères. Dans l'éventualité où, à partir de l'an prochain, cet almanach mondial devrait ne plus exister, une nouvelle ligne de rupture sera inévitable dans la saisie et donc la comparaison des données.

| Pays                           | % de catholiques | % de protestants | % d'orthodoxes | % de musulmans |
|--------------------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|
| FR 1976                        | 90 %             | 1,7 %            | M              | M              |
| FR 2014                        | 64 %             | 1,9 %            | M              | 4,3 %          |
| FR 2019 (25 % sans confession) | 61 %             | 4 %              | M              | 7 %            |
| ES 1976                        | 95 %             | M                | M              | M              |
| ES 2014                        | 90 %             | M                | M              | M              |
| ES 2019 (27 % sans confession) | 68 %             | M                | M              | M              |
| NL 1976                        | 39,5 %           | 37,5 %           | M              | M              |
| NL 2014                        | 30 %             | 20 %             | M              | 5,7 %          |
| NL 2019 (50 % sans confession) | 24 %             | 15 %             | M              | 5 %            |
| GB 1976                        | 9,7 %            | 80 %             | M              | M              |
| GB 2014                        | 10 %             | 75 %             | M              | 2,8 %          |
| GB 2019 (26 % sans confession) | 10 %             | 49,5 %           | M              | 4,4 %          |
| IT 1976                        | 99 %             | M                | M              | M              |
| IT 2014                        | 89 %             | 1 %              | 2 %            | 2 %            |
| IT 2019                        | 89 %             | 1 %              | 2 %            | 2 %            |
| BE 1976                        | 88 %             | 1 %              | M              | M              |
| BE 2014                        | 75 %             | M                | M              | 4 %            |
| BE 2019                        | 72 %             | 1 %              | M              | 8 %            |
| DE 1976                        | 44,6 %           | 49 %             | M              | M              |
| DE 2014                        | 29 %             | 29 %             | 1,9 %          | 3,9 %          |
| DE 2019 (36 % sans confession) | 28,5 %           | 26,5 %           | 2 %            | 4,9 %          |
| PT 1976                        | 90 %             | 1,1 %            | M              | M              |
| PT 2014                        | 81 %             | M                | M              | M              |
| PT 2019                        | 81 %             | M                | M              | M              |
| AT 1976                        | 89 %             | 6,2 %            | M              | M              |
| AT 2014                        | 66 %             | 3,9 %            | M              | 4,2 %          |
| AT 2019 (20 % sans confession) | 58,8 %           | 3,5 %            | 5,7 %          | 7,9 %          |
| PL 1976                        | 91 %             | M                | 1,5 %          | M              |
| PL 2014                        | 87 %             | M                | M              | M              |
| PL 2019                        | 86 %             | M                | M              | M              |

| Pays                           | % de catholiques | % de protestants | % d'orthodoxes      | % de musulmans |
|--------------------------------|------------------|------------------|---------------------|----------------|
| HU 1976                        | 66,7 %           | 33,3 %           | 3 %                 | M              |
| HU 2014                        | 55 %             | 19 %             | Chiffres non connus | M              |
| HU 2017                        | 37 %             | 14 %             | Chiffres non connus | M              |
| CH 1976                        | 49,9 %           | 47,8 %           | M                   | M              |
| CH 2014                        | 38,6 %           | 28 %             | M                   | 4,5 %          |
| CH 2017 (23 % sans confession) | 37,9 %           | 25,5 %           | M                   | 5,1 %          |
| RO 1976                        | 6 %              | 5 %              | 88 %                | M              |
| RO 2014                        | 4,7 %            | 4 %              | 86,8 %              | M              |
| RO 2019                        | 5 %              | 5 %              | 87 %                | M              |
| GR 1976                        | M                | M                | 96 %                | 1 %            |
| GR 2014                        | M                | M                | 97 %                | M              |
| GR 2019                        | M                | M                | 95 %                | M              |
| DK 1976                        | M                | 94 %             | M                   | M              |
| DK 2014                        | M                | 85 %             | M                   | 4 %            |
| DK 2017                        | M                | 81 %             | M                   | 4 %            |
| AL 1976                        | 5,1 %            | M                | 6,6 %               | 51 %           |
| AL 2014                        | 10 %             | M                | 7 %                 | 57 %           |
| AL 2017                        | 10 %             | M                | 7 %                 | 59 %           |
| LU 1976                        | 95 %             | M                | M                   | M              |
| LU 2014                        | 90 %             | M                | M                   | M              |
| LU 2017 (25 % sans confession) | 70 %             | 2 %              | M                   | 2 %            |
| NO 1976                        | M                | 96,8 %           | M                   | M              |
| NO 2014                        | 1 %              | 85 %             | M                   | 1,5 %          |
| NO 2019                        | 2 %              | 73 %             | M                   | 3 %            |
| SE 1976                        | M                | 90 %             | M                   | M              |
| SE 2014                        | 1,6 %            | 73 %             | M                   | 4,4 %          |
| SE 2017                        | 2 %              | 66 %             | M                   | 6 %            |
| IE 1976                        | 94 %             | M                | M                   | M              |
| IE 2014                        | 83 %             | M                | 1 %                 | 1 %            |
| IE 2019                        | 78 %             | 3 %              | 1 %                 | 1 %            |



La liste qui suit montre, pour la première fois en totalité, le système scolaire confessionnel dans les pays membres du CEEC (Comité Européen pour l’Enseignement Catholique), pour autant que ces écoles soient des écoles de droit public. Les écoles dites « écoles privées privées », complètement autofinancées et dans la mesure où elles existent dans certains pays, ne sont pas prises en considération ici.

L’intention était de relever les effectifs d’élèves, ce qui n’a été possible de manière générale que dans les écoles catholiques et dans une grande partie des écoles protestantes. Dans l’ensemble, il en ressort les résultats suivants pour ce qui concerne les effectifs d’élèves : 8,5 millions dans les écoles catholiques (données complètes), 2,2 millions dans les écoles protestantes (données incomplètes pour 9 pays); 90 000 élèves dans les écoles orthodoxes (données incomplètes pour 9 pays); 49 000 élèves dans les écoles musulmanes (données incomplètes pour 9 pays); 22 900 élèves dans les écoles juïques (données incomplètes pour 10 pays).

Un certain flou peut s’expliquer par le fait que toutes les données nationales ne sont pas basées sur la même année scolaire/civile. La majeure partie des données provient des années autour de 2017. Vu que le nombre d’écoles ne varie de manière significative que dans de rares cas d’une année à l’autre, il s’agit d’un flou sans grande importance.

Alors que dans les effectifs des écoles catholiques sont aussi inclus ceux d’établissements préscolaires, pour les autres confessions/religions, par contre, ils ne sont pas homogènes.

Pour ce qui est des effectifs des écoles protestantes, plusieurs dénominations différentes sont rassemblées, en particulier au Royaume-Uni (anglicans 4 585 écoles, méthodistes 25 écoles, autres confessions chrétiennes 144 écoles). Les Églises indépendantes devraient être recensées comme une catégorie séparée, étant donné qu’elles aussi se focalisent sur l’implantation d’écoles. En Allemagne, certaines des écoles fondées par les Églises indépendantes se déclarent appartenir aux écoles protestantes, d’autres se considèrent comme de dimension autonome. En Autriche, certaines Églises indépendantes légalement reconnues sont totalement autonomes, mais dans la présente liste, elles sont tout de même comptées parmi les écoles protestantes. Les écoles appartenant à la confrérie Gülen, en plein essor surtout en Allemagne et en Suisse, ne sont pas comptées au nombre des écoles islamiques.

Plusieurs pays ont fourni des statistiques assez détaillées en faisant la distinction entre école primaire, école secondaire de niveau I et école secondaire de niveau II. Cet extrait partiel fait ressortir un point de focalisation au niveau du primaire dans presque toutes les écoles confessionnelles.

Il est surprenant de voir que, pour pouvoir rassembler ces données, toutes les informations ne sont pas disponibles après presque deux ans de recherches. Mais dans grand nombre de pays, tout aussi bien qu’à EUROSTAT, la différence dans la saisie des données scolaires est faite uniquement entre institutions publiques et institutions privées; parmi les écoles privées la différence ne se fait pas sur le critère confessionnel/non-confessionnel; la différence se fait encore bien moins selon l’appartenance confessionnelle ou religieuse des responsables scolaires.

| Country<br>Pays<br>Land           | Catholic<br>Catholique<br>Katholisch | Protestant<br>Protestant<br>Evangelisch | Orthodox<br>Orthodoxe | Islamic<br>Islamique<br>Islamisch | Jewish<br>Judaïque<br>Jüdisch |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| France (FR)                       | 7 435                                | 4                                       | 0                     | Aucune indication                 | 717                           |
| España (ES)                       | 7 437                                | 0                                       | 0                     | 0                                 | 0                             |
| Nederland (NL)                    | 2 300                                | 2 135                                   | 0                     | 50                                | 3                             |
| England & Wales and Scotland (GB) | 2 596                                | 4 754                                   | 2                     | 27                                | 48                            |
| Belgique (BE) – fr et nl          | 5 497                                | 19                                      | 0                     | 6                                 | 16                            |
| Italia (IT)                       | 8 526                                | 7                                       | 0                     | 0                                 | 10                            |
| Ireland (IE)                      | 3 280                                | 220                                     | 0                     | 2                                 | 2                             |
| Luxembourg (LU)                   | 4                                    | 0                                       | 0                     | 0                                 | 0                             |
| Deutschland (DE)                  | 904                                  | 1 139                                   | 0                     | 1                                 | 36                            |
| Magyarország (HU)                 | 433                                  | 295                                     | 1                     | 0                                 | 6                             |
| Portugal (PT)                     | 348                                  | 1                                       | 0                     | 0                                 | 1                             |
| Österreich (AT)                   | 674                                  | 45                                      | 0                     | 11                                | 11                            |
| Polska (PL)                       | 610                                  | 0                                       | 0                     | 0                                 | 0                             |
| Slovenska Republika (SK)          | 205                                  | 29                                      | 3                     | 0                                 | 0                             |
| Ceská Republika (CZ)              | 80                                   | Aucune indication                       | Aucune indication     | Aucune indication                 | Aucune indication             |
| Lietuva (LT)                      | 29                                   | 1                                       | 0                     | 0                                 | 1                             |
| Schweiz/Suisse/Svizzera (CH)      | 38                                   | 117                                     | 0                     | 0                                 | 22                            |
| Danmark (DK)                      | 22                                   | 34                                      | 0                     | 7                                 | 1                             |
| România (RO)                      | 41                                   | 23                                      | 48                    | 1                                 | 1                             |
| Republika e Shqipërisë (AL)       | 55                                   | 0                                       | 30                    | 34                                | 0                             |
| Hellas (GR)                       | 36                                   | Aucune indication                       | Aucune indication     | Aucune indication                 | Aucune indication             |
| Bosna i Hercegovina (BA)          | 14                                   | 0                                       | 0                     | 0                                 | 0                             |
| Hrvatska (HR)                     | 21                                   | 2                                       | 1                     | 1                                 | 1                             |
| Ukraina (UA)                      | 33                                   | 70                                      | 5                     | 3                                 | 22                            |
| Republika Slovenija (SI)          | 26                                   | 0                                       | 0                     | 0                                 | 0                             |
| Norge (NO)                        | 6                                    | 17                                      | 0                     | 0                                 | 0                             |
| Sverige (SE)                      | 15                                   | 56                                      | 0                     | 11                                | 3                             |
| Malta (MT)                        | 54                                   | 0                                       | 0                     | 1                                 | 0                             |



Professeur titulaire à la Faculté de théologie et de sciences des religions de la KU Leuven, Didier POLLEFEYT est l'initiateur et le promoteur du projet *Enhancing Catholic School Identity*. Jan BOUWENS a étudié la philosophie à Anvers et à Amsterdam et la théologie à Leuven. Depuis 2007, il occupe le poste de chercheur en chef pour le projet *Enhancing Catholic School Identity* à la Faculté de théologie et de sciences des religions, KU Leuven.



Full professor at the Faculty of Theology and Religious Studies, KU Leuven. Didier POLLEFEYT is both the initiator and the promoter of the *Enhancing Catholic School Identity* project. Jan BOUWENS studied philosophy in both Antwerp and Amsterdam, and theology in Leuven. Since 2007, he has held the position of chief academic researcher for the *Enhancing Catholic School Identity* project at the Faculty of Theology and Religious Studies, KU Leuven.

## Résumé

### Évaluer et renforcer l'identité de l'école catholique.

### Vers une école catholique de dialogue recontextualisante

Le projet *Enhancing Catholic School Identity project* (ECSI) est un projet de recherche et d'implémentation visant à évaluer et à renforcer l'identité des écoles catholiques. Fondé en 2006 à la KU Leuven, en Belgique, l'ECSI offre le cadre théologique et une méthodologie théologique empirique et pratique permettant d'évaluer et de renforcer l'identité des organisations éducatives catholiques dans le monde. Situées dans des contextes culturels de plus en plus pluralistes, les écoles catholiques sont confrontées au défi de la recontextualisation de leur identité d'une manière culturellement plausible et théologiquement légitime.

À cette fin, l'ECSI a mis au point une série d'instruments empiriques qui permettent une analyse approfondie de l'identité actuelle, ainsi que souhaitée, d'une école, de manière statistiquement fiable. Après avoir décrit et interprété les résultats, les idées empiriques conduisent à des recommandations bien informées visant à développer l'identité des écoles catholiques. Reconnaissant le besoin urgent de renforcer l'identité d'une école catholique authentique dans un contexte de diversité croissante, l'ECSI promeut le modèle d'école catholique de dialogue de recontextualisation. De cette manière, les processus en cours d'(auto)évaluation constituent la base d'une dynamique permanente d'(auto)amélioration de l'identité des établissements d'enseignement catholiques. Le projet ECSI est mené à bien par le Centre de formation pédagogique de la Faculté de



théologie et de sciences des religions de l'Université catholique de Leuven, en association avec les systèmes d'enseignement catholiques de Victoria, Queensland, Adélaïde et Parramatta, en Australie. De plus, depuis sa création, l'ECSI s'est largement impliqué dans l'éducation catholique en Flandre. De plus, de nouveaux partenariats internationaux sont en cours de développement, notamment aux États-Unis.

Dans sa conférence, Didier Pollefeyt explore la théologie et la théorie pédagogique du projet *Enhancing Catholic School Identity*. Il explique également la méthodologie empirique à la base de l'ECSI, illustrée par les données statistiques recueillies dans les écoles catholiques de Flandre sur une période de dix ans. Après avoir promu le cours MOOC (*Massive Open Online Course*) récemment lancé sur l'ECSI, la conférence aboutira à un certain nombre de conclusions et de recommandations pertinentes pour tous ceux qui souhaitent promouvoir et développer l'identité des écoles catholiques au XXI<sup>e</sup> siècle.



## Assessing and Enhancing Catholic School Identity: Towards a Recontextualising Catholic Dialogue School

Prof. Dr. Didier Pollefeyt

Drs. Jan Bouwens

I begin this contribution on “Assessing and Enhancing Catholic School Identity” with a brief description of the painting *Christ's Entry into Brussels in 1889* (1888). This famous painting by the Flemish artist James Ensor is currently at The Getty in Los Angeles. Do you see Christ entering in this picture into Brussels? Perhaps He is not so easy to spot, but He is there, slightly up and left of centre, entering the ‘city gates’ of Brussels. This is in fact a good paradigm of what we want to do with Catholic school education and identity, namely: to enable schools to recognise when and how it is that Christ enters into our schools, into our cities, all of which lie within a time characterised by plurality, by people wearing masks, and by chaos. This same concern for the complexity and multi-layered dimensionality of the context of Christ's arrival marks the opening into reading Ensor's painting. How then to discover Christ entering our schools and how to support schools in doing that?



<https://www.getty.edu/art/collection/objects/811/james-ensor-christ-s-entry-into-brussels-in-1889-belgian-1888/>, PD-US, <https://en.wikipedia.org/w/index.php?curid=57069056>

After my introduction, I will present the three empirical instruments we developed to assess Catholic school identity. For each instrument, I will explain the theory and then discuss its applications and findings in the contexts of Flanders as well as in Australia. And finally, I will come to some conclusions and a summary and will finish again with Christ. When the Enhancing Catholic School Identity Project started in 2006, it was the task of the bishops of the four dioceses in Victoria in Australia to develop instruments to 'measure' Catholic school identity. At this moment, we see that the majority of Australia is working now with this ECSI methodology.

## I. Framing the ECSI Methodology

The ECSI methodology has two stages. First, we help schools to "look into the mirror", to try to better understand their Catholic identity. We call this "assessing identity". Secondly, we try to support schools in maintaining their Catholic identity, what we call "enhancing Catholic school identity".

We have published our methodology in a book with the title *Identity in Dialogue*<sup>1</sup>. Our research for schools has also been adapted in the development of an instrument for measuring the identity of Catholic parishes in their relation with Catholic schools. Moreover, we contribute to the yearly publications that are made by the Office for Catholic Education in Flanders, including the book on the *Catholic Dialogue School*. In 2014, we presented our research for the first time to the *Congregation for Catholic Education* in the Vatican in Rome, in the presence of the rector of our university, the Katholieke Universiteit Leuven, in the presence of the former Archbishop of Mechelen-Brussels, and the Bishop of Antwerp.

This contribution presents the three main instruments for assessing Catholic school identity, although there are other instruments being developed at this stage. For example, we are developing a *Charism Scale* to measure the identity of congregational schools, as well as the *Search for Parish Engagement Scale* (SPES) to measure the identity of Catholic parishes.

When we investigate a school, we analyse its identity from a quantitative as well as a qualitative methodological perspective. We perform survey research which is then analysed, alongside four qualitative research components such as the religious history of the school, an interview with the school leadership, pictures of the people, the architecture and the artwork in the school, and an analysis of printed documents of all kinds. The core of the research consists of quantitative and qualitative *assessment*, based upon which each school receives a report that contains its 'Catholic identity profile'. Based on the *assessment*, the school is in a good position to engage in the *enhancement* of its Catholic identity.

We have currently performed the research at some 1445 schools, mostly in Australia and Flanders, but also in the USA and the Philippines, in the Netherlands, in Germany, in France and in the United Kingdom.

I will show you today some data of the Catholic schools we have collected and analysed in Flanders, Belgium. Notice, in the figure above, the large number of secondary schools represented by the yellow dots, as well as the primary schools represented by light blue dots, higher education and universities by dark blue dots. The research has also been performed in all diocesan *Catholic Education Offices* in Flanders, as is represented by

1. D. Pollefeyt D. – J. Bouwens, *Identity in Dialogue. Assessing and enhancing Catholic school identity. Research methodology and research results in Catholic schools in Victoria, Australia* (Christian Religious Education and School Identity, 1), Zürich – Berlin, LIT-Verlag, 2014.

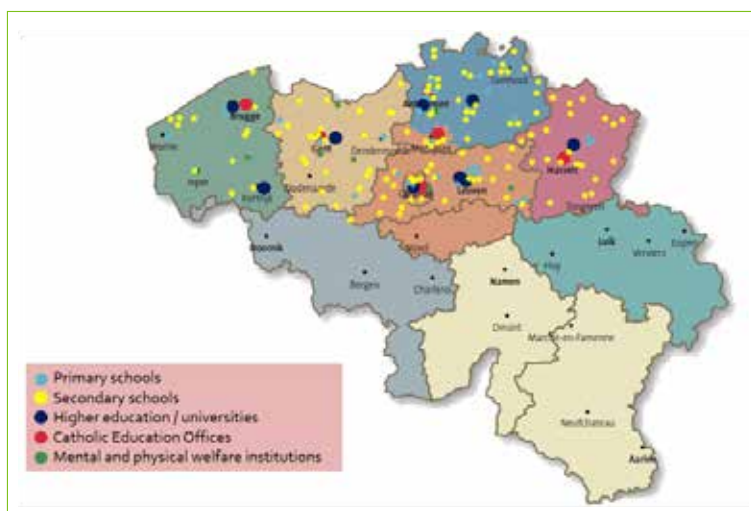
the red dots, and at mental and psychological welfare institutions as represented by green dots. All data is collected by our specialised website and processed in Leuven. Each school or organisation receives a unique report based on its own research data.

I turn now to our methodology. What you need to know to read the data is that we work with a so-called “dual” measurement level. We simply ask each school: “What does your school look like today?” We call this the *factual measurement level*. For example, people can indicate to what degree their school is a Catholic school. And secondly we ask: “What is your dream for the school of the future? What is your ideal school?” We call this the *normative measurement level*.

The instruments analyse a manifold of survey questions that inquire about Catholic school identity on both the factual and the normative level. Next, we compare the factual with the normative level: what the school looks like today in the eyes of the participants, and how the school is idealised in the imagination of those same people for the future. And in comparing these two levels, we can draw some conclusions.

First, is the current policy of the school supported or not? The bigger the gap between the factual and the normative, the less there is support for the current identity of the school, or for the way that identity is being expressed. Secondly, looking to the normative level, we move to predict the future development of the school. If there is no intervention and the participants think in this or that way, we can say the school will tend toward the picture depicted in the normative responses of school members. Finally, with one foot firmly in the present and another in the future, this new dual standpoint enables school leadership to reassess and create new policy decisions that reflect the future they actually want to create in a way that also speaks to the status quo. In sum, the first two survey elements are descriptive. The third is evaluative.

Regarding the methodology, it is important that we distinguish two types of normativity because there are a lot of discussions on normativity in Catholic education. The first normativity, what we call *empirical normativity*, looks to comparison of current and ideal practices, precisely as they are experienced and conceived by schools today.



School identity is measured on two levels:

- FACTUAL LEVEL:** *the current practice in my school*  
 The way in which school members perceive and interpret the reality of their school as it unfolds today. The subjective perception by the respondents of the current practice in their school.  
 "My school is a Catholic school."  
 "All people in my school believe in God."  
 "In my school, religious beliefs are a private matter."
- NORMATIVE LEVEL:** *my ideal school*  
 The personal ideal perspectives of the school members regarding the perfect identity of (Catholic) schools. How the respondents would prefer their school to become in the future.  
 "My ideal school is a Catholic school."  
 "I'd like to go to a school where all people believe in God."  
 "In my opinion, religious beliefs are a private matter."

|                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dual empirical measurement level:<br><b>CURRENT PRACTICE (factual level)</b><br>the current identity of a school, perceived by the respondents<br><b>IDEAL SCHOOL (normative level)</b><br>perspectives on ideal school identity<br><i>empirical normativity</i> | <b>NORMATIVE PREFERENCE</b><br><b>Our preference on theological grounds</b><br>'hermeneutical theology'<br>a post-critical belief style, symbolically mediated<br>a recontextualisation of Catholic school identity<br>a dialogue school model: identity in diversity<br>the hermeneutical-communicative didactical model<br><i>theological normativity</i> |
| Step 1<br><b>A neutral and objective description of the research results</b><br>without reference to our normative preference; 'the graph put into words'                                                                                                        | Step 2<br><b>Our evaluation and critique of the research results</b><br>in the light of our normative preference<br>Recommendations for future policy                                                                                                                                                                                                       |



Secondly, we look from a theological point of view, at how a school should look. We call this the *theological normativity*. We clearly distinguish the two from each other.

The normative preference we have — as I will make it clear in this contribution — is that a(1) *Catholic Dialogue School* (2) *Recontextualises* the Catholic faith, from a (3) *Post-Critical Belief perspective*. That will be the normative position, on which you can agree or not agree, depending on your own theological backgrounds. We begin on the empirical level by describing, as neutrally as possible, simply what we see in the school (empirical normativity). And then we evaluate from a theological perspective (theological normativity).

Sometimes we go to a school and we say to the principal of the school: “If this is the analysis of your school, in my honest academic analysis, you can no longer call this a Catholic school from a theological perspective”. We are not sociologists, but we are theologians who use empirical data to reflect theologically on what we see happening in the school life. It is possible that a principal then will say to us: “That’s not true, we are a Catholic school”. I respond to him: “How then can you explain to me how you are a Catholic school?” And at that moment we have a dialogue on Catholic identity and a first goal is already realised (*Catholic Dialogue School*). A second possibility is that the principal is saying “So what? Then we are no longer a Catholic school.” To be sure, this never happens. Catholicity is a strong brand, people like to be associated with being “Catholic”, at least in ways that suit their own school brand. Our question of course is “How do you understand Catholicism?”. The third possibility is that they say: “How can we move from what you see to a better, more authentic Catholic school?” Then we shift from assessing to enhancing Catholic school identity, and we have developed a lot of instruments for this. This concludes my framing of the ECSI methodology.

## II. The Post-Critical Belief Scale

### 1. The PCB Scale in Theory

I will now turn to the first instrument that we have developed in collaboration with psychologists of religion at KU Leuven, the *Post-Critical Belief Scale*. We use this to assess the cognitive belief styles of school members, or to see how individual school members think about the Catholic faith in relation to their school experience as a whole.

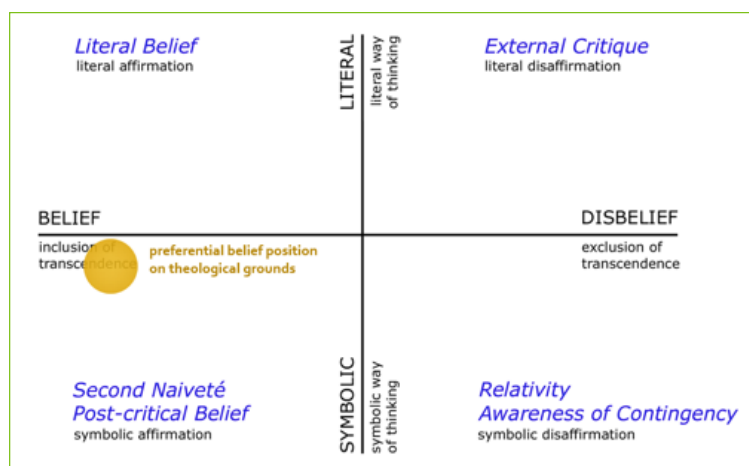
The *Post-Critical Belief Scale* works with two axes. The first axis looks at believers and disbelievers. More specifically, it looks at how various school members come to and maintain their stance in relation to divine reality, with believers on the left side of centre. On the right side you have people who reject God as an ontological reality and see him as a human construction or interpretation. For this reason the first axis represents the spectrum of school member belief stances regarding the existence of a transcendent God. The second axis is the epistemological axis. Here we look not at what people believe, but how they believe. Do they believe in a literal way or do they believe in a symbolic way? Do they take for example the Genesis story in a literal way or do they take it in a symbolic way? In a literal way, a psychologist might say that religion serves as a reduction of anxiety, thus creating security. In a symbolic way, religion is a way to deal with the richness and the complexities of life.

Based on these two axes, there are four different belief types. The first is of course *Literal Belief*. Then there are those who grow to reject *Literal Belief*. Often as a reaction to *Literal Believers*, these *External Critics* “externalise” themselves from the *Literal Be-*

living community and mobilise critique in order to reject belief outright, in a knee-jerk, reactionary way. Most people in the West do not adopt this *External Critique* stance, but instead opt for *Relativism*. They respect the diversity of religious worldviews, but they see them merely as human interpretations of reality with no ontological reference.

The fourth cognitive belief stance we distinguish is *Post-Critical Belief*. These are people who have lost their *Literal Belief*, who are aware of the critiques towards religion (*External Critique*), who know there is a diversity of possible religions (*Relativism*), but who nevertheless decide existentially to relate or re-relate to God as he is revealed in the Catholic tradition. We call this the *Post-Critical Belief*, i.e. after the critique, no longer a “first naïveté”, but then what Paul Ricœur calls a “second naïveté”.

Dirk Hutsebaut — prominent KU Leuven Emeritus Professor in the field of the Psychology of Religion and inventor of this scale — placed a *yellow dot* on *Post-Critical Belief* to mark it as the normative position. It represents someone with mature belief, someone who is in second naïveté, who tries to get as close as possible to the divine, while at the same time also being aware that he can never literally reach the divine.



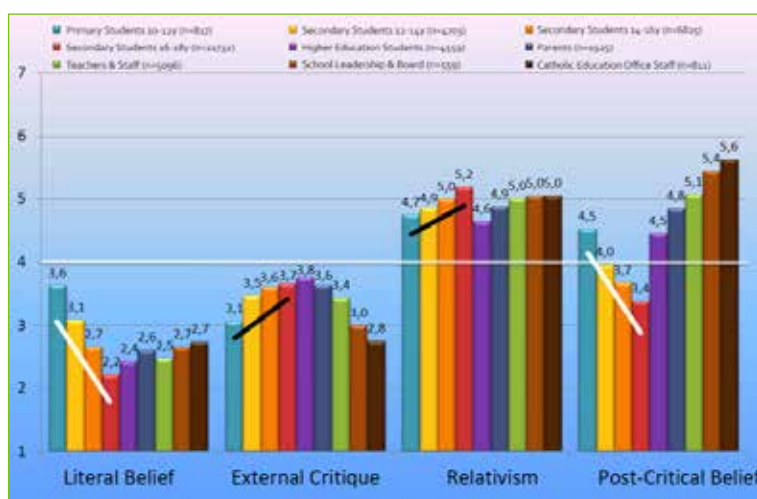
My point is that the more you have people in the *Post-Critical Belief* quadrant, the easier it will be to construct a contemporary Catholic school identity. To summarise it in another way, I look to how these different viewpoints relate to God:

1. In *Literal Belief*, you have a closed community with a direct access to God.
2. In atheism or *External Critique*, God is not available.
3. In *Relativism*, you have many nice things like sports, like Christianity, like music, but they do not converge in religious experience. They just diverge.
4. *Post-Critical Believers* are much more difficult to represent. You have a God. There is an ontological referent. But it is a God that you cannot see. Or, in the case of Judaism, you may not even pronounce His name. In Christianity, God is incarnated, he became flesh. Moreover, God is triune (he is one and three), meaning that there is dialogue in God himself. If we speak about *Dialogue Schools*, it is not because it is a pragmatism, an answer to the call of pluralising context, but because we believe that our god is a dialogical God. Then you have a faith community which is not closed, but open and inclusive. That faith community offers mediations that invite us to stand in a living relationship with the three living gods. And these mediations do not diverge, they converge in a possible religious experience and that is — for example, for Catholics, the sacraments, the Bible, Mary, but also human experiences, the sciences, ethics, the saints — all can contribute to creating such an environment where people are invited to stand and to be in a relationship with the living God.

It is this perspective that we use to define what is an authentic Catholic school in our view, and that is how we define this from our ECSI perspective. If you like to realise this kind of school, you need people with *Post-Critical Belief*.

## 2. The PCB Scale in Practice

Now let us have a look how this scale operates in practice, taking the case of Flanders. You have seen the schools we have analysed, from which we received the data from the



school staff. In the last ten years, we did some research on the *Post-Critical Belief Scale*. You see the four belief styles on the left and on the right. I will help you to interpret these data.

We see, then, that the staff at the school have high *Post-Critical Belief*, and that this is the strongest cognitive belief style in their respondent group. Additionally, we see a high positive result on *Relativism*. But *Post-Critical Belief* is stronger than *Relativism*. So to put it together, the staff in Catholic schools in Flanders have an engagement towards the faith, but with an openness towards other religions and other world-views. In fact, these two belief styles are in competition with each other and at the moment *Relativism* is overshadowed by *Post-Critical Belief*. You will see later that the school will shift from a *Catholic Dialogue School* to a *Colourful School*. You also see that on average twenty percent of school staff hesitate about *Post-Critical Belief*. These people are mainly coming from *External Critique*, which is negative. Moreover, they have a support from fifteen percent in the staff, these are radical atheists. Finally, in Catholic schools you can see that *Literal Belief* is almost absent.

Next, we compare this staff data with that of the students. On the left we can see the school staff results, and on the right side you can see the data of students in Flanders between ten and eighteen years old. To give an idea of the magnitude, this graph describes over thirty-four thousand students, which I think is very significant. What you see is that *Relativism* is the only positive belief style. However, it is lower with the students than with the adults. So, we should not complain about the *Relativism* of the students because it reflects and is even lower than the *Relativism* demonstrated by the staff. What we can see is that with the students, *Post-Critical Belief* is no longer positive. Additionally, what you see is that there is a lot of diversity among the students in Flemish Catholic schools. One quarter show support for *Post-Critical Belief*, and more than half of them rejected it. You can also see an increase in *External Critique* which is nearly positive, through support from a quarter of

the students. However, it is lower with the students than with the adults. So, we should not complain about the *Relativism* of the students because it reflects and is even lower than the *Relativism* demonstrated by the staff. What we can see is that with the students, *Post-Critical Belief* is no longer positive. Additionally, what you see is that there is a lot of diversity among the students in Flemish Catholic schools. One quarter show support for *Post-Critical Belief*, and more than half of them rejected it. You can also see an increase in *External Critique* which is nearly positive, through support from a quarter of

the young people. This is a perspective developed somewhat by Richard Dawkins where people adopt a very radical and critical position towards religion. In parallel, *Literal Belief* here is very weak.

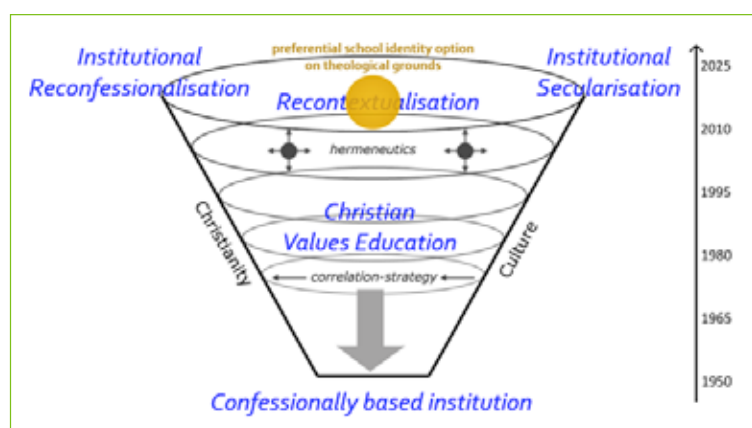
To go further, we detailed these graphs and classified the results in ten distinct groups corresponding to specific colours: children from nine to twelve in blue, pupils from twelve to thirteen in yellow, those from fourteen to fifteen in orange, teenagers from sixteen to eighteen in red. We see also investigate the perspective of students studying education in universities and higher education schools. The parents are in blue. The teachers are in green. The school board members are in light brown. And people in educational policy institutions are in dark brown.

Let us now take a step back and survey the results of the school. What you can see is that *Relativism* is supported by almost everyone across all groups. That means that groups show a kind of positive openness to diversity. Secondly, *Literal Belief* drastically decreases from primary to secondary school, and remains relatively low among the adults. Importantly, *Literal Belief* does not transform itself into *Post-Critical Belief* as the students age, which is not good from a theological viewpoint. In fact, *Post-Critical Belief* drops off from primary school (blue) until the eighteen year olds (red). This decline is even more drastic than the downturn of *Literal Belief* or the results of *External Critique* which, by contrast, strengthen as people grow up. In other words, you see that there is a big gap between the adults and the students concerning *Post-Critical Belief*: staff, leadership and parents very high level of *Post-Critical Belief*, whereas the students do not seem convinced at this moment by *Post-Critical Belief*.

### III. The Melbourne Scale

#### 1. The Melbourne Scale in Theory

We will now go to the second attitude scale, the *Melbourne Scale* — so-called because our entire research project started in Melbourne in Australia. There we develop the way schools deal theologically with their own identity. The *Melbourne Scale* is based on the work of my colleague, professor Lieven Boeve who wrote, among others, one important article on the different conceptual ways Catholic schools can present themselves. In fact, it is on the basis of his analysis that we created the empirical instrument now known as the *Melbourne Scale*.



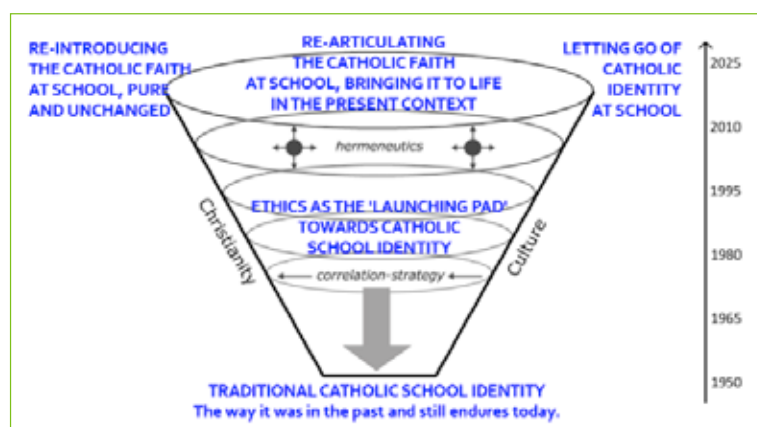
Here you can see the *Melbourne Scale* framework. Most Catholic schools were created in a context where it was evident to have confessional schools. The two 'legs' of the *Melbourne Scale* are increasingly 'opening up', which represents the process of *Secularisation*. Since the sixties we have attempted to "bridge the gap" between Christianity and culture, through correlation strategies that try to bring culture and Christianity towards each other. What we see today is that this gap becomes bigger and bigger, and bridging the gap is becoming more and more problematic. Correlation has thus changed



into interruption. Nevertheless, there remains attempts today to render the Christian message more clear by connecting it to elements of human culture. We call this *Christian Values Education* because it is often by reducing the Christian message to universal values that you create a kind of common denominator which holds the school together. By contrast, if the gap is growing, the situation becomes more and more stressful and it creates pressure. Speaking about values begins to supplant any Christian framing in the discourse, and all for the sake of an apparent expediency.

Next to that, we have the process of pluralisation which shows that other worldviews and religions enter to occupy a space of our society and of our Catholic schools. In that case, there is no longer a gap to be bridged because you are in a context where Catholicity is reduced to one among many perspectives, even in the Catholic school. There are three ways to respond to this:

1. *Secularisation* – to give up the Catholic faith (often silently);
2. *Reconfessionalisation* – to resist by reintroducing the Catholic faith in its pureness and offer it to all people in school without regard for it being understood;
3. *Recontextualisation* – which differs from *Christian Values Education* in that look not only to what you have in common but also to what is peculiar to the Catholic tradition. Additionally, Recontextualisation differs from *Reconfessionalisation* because you are interested in the context and in the dialogue with the context. It is precisely in the confrontation with the contexts that you reinvent, that you translate the message to a new generation.



If you look to how the Catholic tradition has worked for 2000 years, we think that theologically there has always been a dynamic of *Recontextualisation*. Therefore, it is our task today to *Recontextualise* the Catholic faith in our schools. Some examples to illustrate this is the Christian cross which has uniquely endured without equivalent or replacement for centuries. The cross is an example of passive confessionality because its existence, in a school, for example, or on a prayer table, does not guarantee recognition of its

significance, instead blending into the background of the daily life of school members.



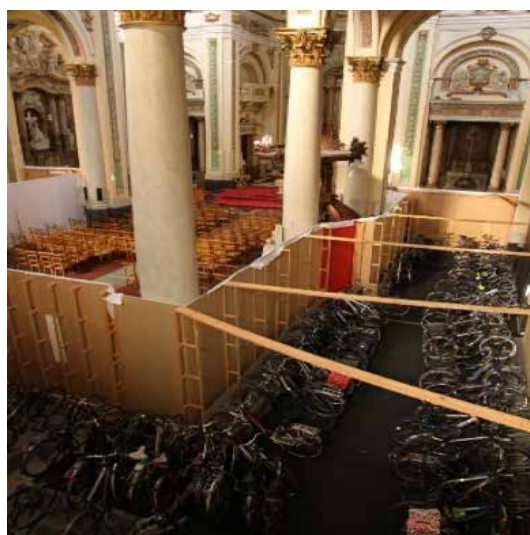
Here is a famous picture from our research. A bishop in Australia even wrote an article on this. This is a prayer table in a primary Catholic school in Australia, upon which you see a confessional statue of Mother Mary. Below icon, the teacher has placed three values: "Do Your Best"; "Never Give Up"; "Encourage Others". It is a very good example of *Christian Values Education* because the teacher tried to reconnect, to correlate Catholic confessionality with human values. This works very well as long as you are situated in a strong Catholic culture. The danger is when connection between the two elements to be weak. For instance, I am sure I can find at KU Leuven a museologist or a mariologist who would say that these values are a good summary of Mariology. So, there is a kind of reductionism at work here. What we observe is that when students get older, they take home the values, they become important citizens because they

studied at the best Catholic schools in Australia, but they leave the values at home and become *Secularised*. So that is the danger of *Christian Values Education* – that, in the long-term, it weakens the link between Christianity and culture because this link is too superficial.

Thus I summarise my critiques of *Christian Values Education*:

1. It is ineffective because the gap between Christianity and culture becomes too wide and the students often resist.
2. It is predictable. After 15 years of Religious Education classes, they have learned to anticipate that “Jesus” is “the answer”. A big problem with many Religious Education classes is that they are too flat and boring. They are not complex enough, nor do they respond to the digital mind of many young people today. We need a more complex model.
3. It is counterproductive because the students can just leave the statue at the school. They can disconnect, and they *Secularise*. Moreover, theologically speaking, it is reductive because it reduces the Catholic tradition to human values, while Catholic tradition is much more than that.

We can illustrate *Secularisation* thusly: pictured here, school leaders decided to solve a lack of bicycle parking space in a Catholic school by partitioning space within the chapel, effectively enclosing the space where brothers give the Eucharist by an indoor parking lot. Even if we find humour in this photo, it demonstrates literally *Secularisation* entering our sacred spaces. We think that values education in the long-term can end with such results as this.



Looking at the *Melbourne Scale*, *Reconfessionalisation* is the opposite approach. It represents the beauty of the Catholic tradition as it is: unchanged and uncompromised.

Let us now look at *Recontextualisation*. I think that Pope Francis is also looking for another model and that he is a real *Recontextualiser* by renewing, refreshing, translating the faith in a new context. “We must be bold enough”, he says “to discover new signs and new symbols, new flesh to embody and communicate the word, and different forms of beauty which are valued in different cultural settings, including those unconventional modes of beauty which may mean little to the evangelisers, yet prove particularly attractive for others”<sup>2</sup>.

We have collected many other examples such as this statue entitled *Homeless Jesus* by Canadian sculptor and Catholic Timothy Schmalz. And for us, this is a world-famous example of a *Recontextualisation* of the Catholic faith depicting a homeless Jesus. In *Recontextualisation*, there should be five things at work:

1. A text of the tradition put in a new context;
2. A Catholic component;
3. A cultural component;
4. A deep interaction between the Catholic and cultural components, and should be an intimate encounter of the Gospel in a new context, not like the superficial example above of Mary surrounded by value statements like “Never Give Up”; and
5. These encounters should involve existential transformation that invites people also to receive, also in a Catholic school context, a revelation.

2. Pope Francis, *Apostolic Exhortation Evangelii Gaudium of the Holy Father Francis to the Bishops, Clergy, Consecrated Persons and the Lay Faithful on the Proclamation of the Gospel in Today's World*, n. 167, November 24, 2013, [http://w2.vatican.va/content/francesco/en/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/en/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html) [accessed 29/05/2019]

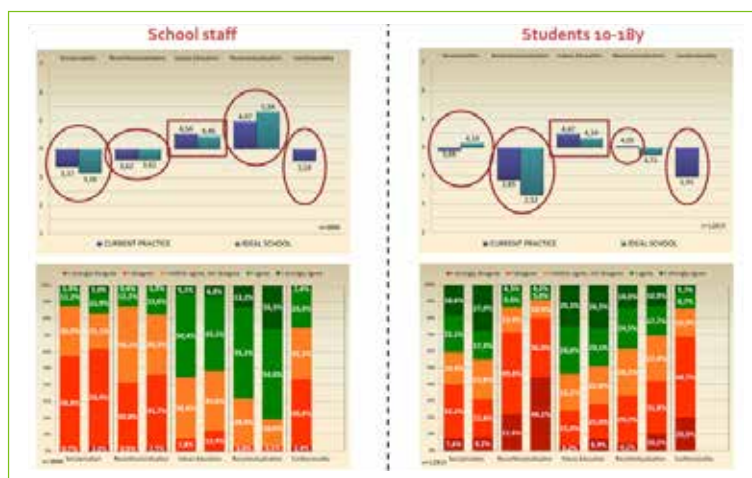




© Timothy P. Schwalz, 2012

## 2. The Melbourne Scale in Practice

The following is the data of the same group in Flanders.



If you look at the school staff graph, you can see five school types: (1) *Secularisation*, (2) *Reconfessionalisation*, (3) *Christian Values Education*, (4) *Recontextualisation*, and (5) *Confessionality*. The blue colour stands for the factual level (what the staff sees) and the green for the normative level (what the staff wants).

First, look at *Confessionality*: How much of the Catholic tradition is still recognised in the school? You can see that school type is present but under pressure. The school staff

admit it is disappearing. If you look at the students, they do not see the *Confessionality* of the school anymore. So, there is a gap in perception between the two groups, meaning that you can put tons of crosses throughout the school that will have no impact, as the students cannot read the meaning of their deep Christian meaning. The *Confessionality* is very low.

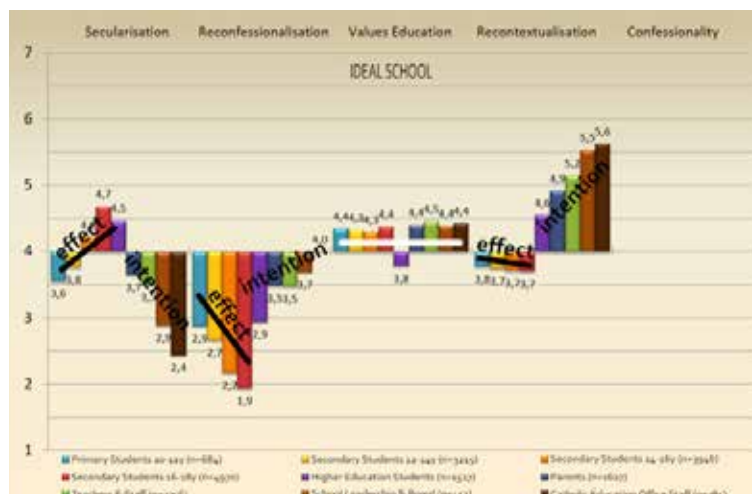
Secondly, do the schools want to *Secularise*? You can see from the factual to the normative level that the school staff in Flanders do not want to *Secularise* the Catholic schools. There is a resistance growing from the factual to the normative level, even though 16.9% support it. If you look at the students, however you see that the resistance against *Secularisation* has disappeared. Or, to put it in another way, there is a lot of discussion as half want to continue to be a Catholic school while the other half resists. How do we solve this? Should we *Reconfessionalise* our Catholic schools? There is discussion among the staff, who are divided on the *Reconfessionalisation*: 46.2% reject, 36.6% hesitate and 17.5% think that it is time to *Reconfessionalise* the Catholic schools.

However, if you look at the students' side, we notice that if you would try this strategy in the Catholic schools in Flanders, you would meet enormous resistance. As you can see from the factual to the normative level, almost all students reject this, except for 9.0% of the students who would like to *Reconfessionalise* Catholic schools. There is also a way forward which holds good news from a theological perspective, that being: attempt to *Recontextualise* the Catholic identity of the school. In other words, if you present Catholic faith to your staff, in a dialogical way, in an open way with respect towards plurality, then you see there is massive support among teachers, among staff, among principals in Catholic schools. Almost nobody rejects this option.

Are the students open to this? To answer, we have to look at the right graph, where we see two things:

1. In Flanders, the staff is too optimistic. The students do not see the *Recontextualisation* that the staff thinks exist. So, there is a lot of work to be done at this point.
2. On the normative level, you see that the students hesitate. 41.9% of them reject *Recontextualisation* while others are open. So, the students are saying to us, to the adults, through this data that they see what *Recontextualisation* means. In other words, it shows that they are open to it. Staff can give it a try, do their best and perhaps the students will be convinced.

Obviously, what is interesting is that students agree on *Christian Values Education*. But staff uses *Christian Values Education* to *Recontextualise* while the students use *Christian Values Education* to *Secularise*. So, you can see how dangerous *Christian Values Education* could be if used as a compromise in Catholic schools.



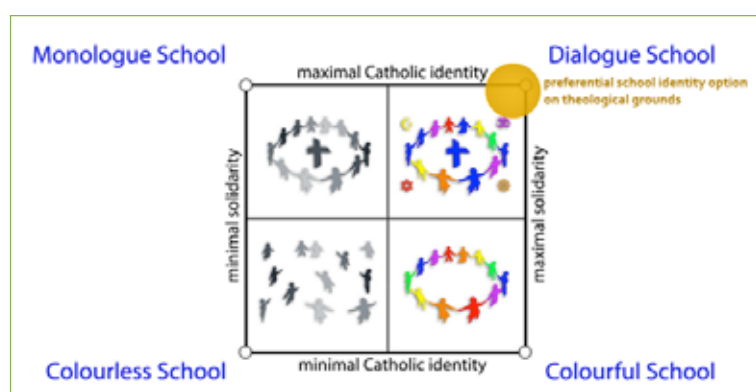
To summarise, it is very easy for a school to stay with *Christian Values Education* (white centre line) because everyone likes values. Who could be against values? And a lot of principals like to stay at that level because if they go higher up in the *Melbourne Scale* then, there is more discussion in the school. So, *Christian Values Education* seems to be a safe option. Everyone wants it. If you look at adults, they want to combine *Christian Values Education* with *Recontextualisation*, especially those dealing with leadership in Catholic schools. They do not want to be in *Confessionality*, they want to *Recontextualise*. Moreover, they are supported by the principals of the schools by the teachers and the parents. On the other hand, young people are hesitant about *Recontextualisation*, the older they get the more hesitant they are. But it must be noted that the rejection of *Recontextualisation* is not high, meaning that there is also some openness. At the same time, you see that all adults reject *Secularisation* and *Reconfessionalisation* and that the principals of the schools are a little bit more open to *Reconfessionalisation* than the teachers and the students are. Now look at another perspective in this graph which is *Christian Values Education*. What is the effect of *Christian Values Education* on the students? They also like *Christian Values Education*, but the effect is not *Recontextualisation*. The result is that they resist *Reconfessionalisation* and *Recontextualisation* and embrace *Secularisation*. So, while the adults think that you can use *Christian Values Education* to *Recontextualise* the school, the students use or misuse values to escape and to *Secularise*.

So, my message is: discontinue with mono-correlational *Values Education*. The reason is that in *Christian Values Education* the integration between the text and context is not deep enough, is too superficial or is often too mechanical. So that is why we say there is a distinction between the intention of the adults for *Christian Values Education*, (namely a monocorrelation to *Reconfessionalise* the school), and what the effects are on the students who use *Christian Values Education* (namely escaping *Reconfessionalisation* and *Secularizing*). This is because in *Christian Values Education* you often get an horizontalisation of the Catholic faith. That is why we think that today, if you want to work on Catholic school identity, you have to shift from *Christian Values Education* to *Recontextualisation*. That is the answer to the threats of *Secularisation* with the *Melbourne Scale*.

## IV. The Victoria Scale

### 1. The Victoria Scale in Theory

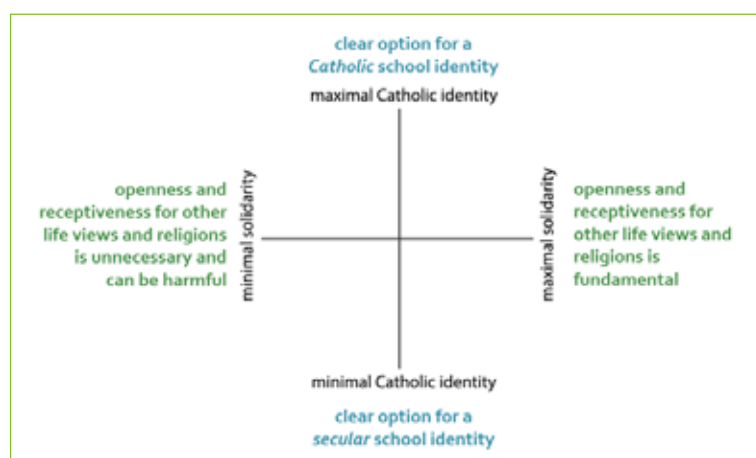
The third attitude scale is called the *Victoria Scale*, referring to the dioceses in Victoria, Australia, as a whole. It shows how to deal with diversity in Catholic schools, in relation to their Catholic identity.



The vertical axis analyses to what extent the school is Catholic, while the horizontal axis examines the school's openness towards cultural, religious, and ethical diversity.

Based on these two axes, the scale defines four different school types:

1. The *Monologue School*: A school with maximal Catholic identity and minimal solidarity.
2. The *Colourless School*: A school with a minimal Catholic identity and minimal solidarity. It must be noted that we have a tendency toward *Colourlessness* in our Flemish Catholic schools today.
3. The *Colourful School*: A school with a minimal Catholic identity, but with a big openness for plurality.
4. The *Dialogue School*: A school that tries to combine a high Catholic identity with a great openness towards diversity, implying dialogue, et cetera.



What is typical of the *Dialogue School* is that the Catholic tradition takes a privileged position in the *Dialogue*. Even if other religions

are welcomed, they are all invited to *Dialogue* with the Catholic perspective. And this is different from the *Colourful School* where there is *Relativism*, where there is no preferred worldview. To be very clear, in our view, only the *Dialogue School* is a Catholic school. A *Colourful School* in our analysis cannot be considered as a Catholic school. In Flanders,

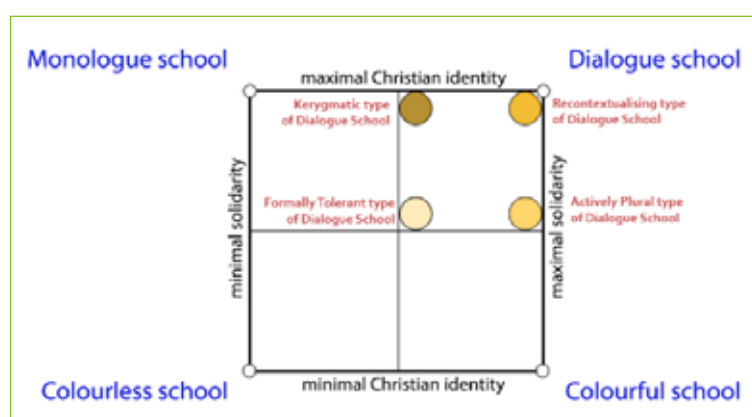
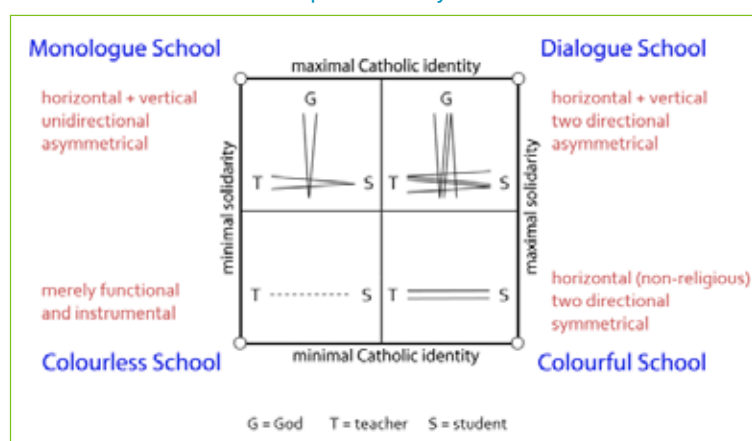
this is why we speak about the *Catholic Dialogue School*, to highlight the privilege of the Catholic tradition as a partner in the *Dialogue*.

Pedagogically, there is also a difference between the school types. In a *Colourless School*, the relation between the teacher and the student is absent. The teacher may not intervene in the lives of the students, while in the *Colourful School*, there is only a horizontal, symmetrical relation between the student and the teacher. In other words, the teacher has no authority over the students, nor does the student over the teacher – that is, a symmetrical relationship. In a *Monologue School*, the asymmetry is unidirectional and at the same time asymmetrical, meaning that the teacher is above the students, like God is above the human being. The pedagogy of a *Catholic Dialogue School* works with a two-directional, asymmetrical pedagogical relation. So, the teacher is in an asymmetrical relation with the students, but the student is also higher than the teacher. The speaker becomes listener, and the listener becomes the speaker. In other words, there is a mutual asymmetry. This is also true in the relation with the divine: God is above me, but at the same time I am also a *Dialogue* partner discussing, questioning and *Dialoguing* with God. So, this is an environment that is more pedagogical compared to the three other school identity options in the *Victoria Scale*.

What is more, in our research we have found four subtypes in the *Catholic Dialogue School*. The first subtype is the *Kerygmatic* type of *Dialogue School*. What do we mean by that? We mean that the *Dialogue* is used as a medium to announce the Catholic faith. This model is very asymmetrical: one person usually speaks, and the others have to listen. A lot of people in the church think about dialogue in a *Kerygmatic* way. In Australia, for example, most primary schools are of the *Kerygmatic* type. Sometimes I make a joke about visiting a bishop: we have an open talk and there is *Dialogue* between us, but at the end he wants to have the last word. Whenever I visit a bishop, he usually concludes the *Dialogue* by giving a summary in his own words, after which I may leave the room. This is an example of *Kerygmatic Dialogue*.

That is different from *Recontextualising Dialogue* where you have two partners who speak and listen to each other, meaning that the two parties are open to be changed by the other and to be changed by the context. So, in *Recontextualisation*, it is not only the context that changes, it is the tradition itself which develops itself through the *Dialogue* with the context.

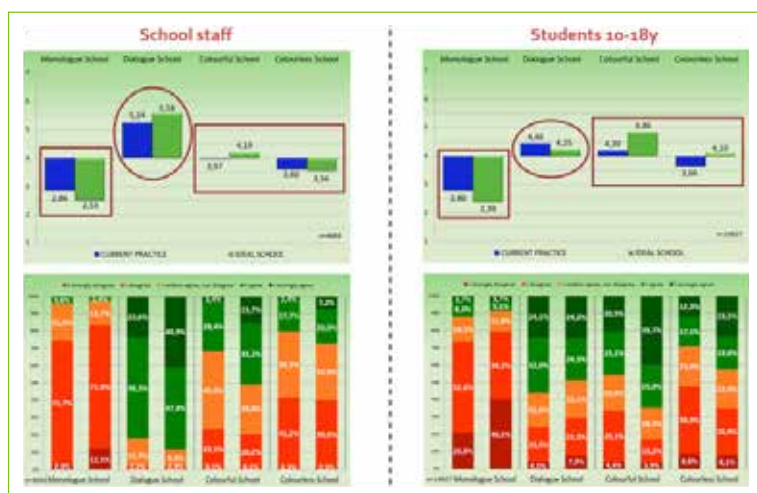
A third option, which we noticed that was very popular in Flanders, is the *Colourful* or *Actively-Plural Dialogue School*. If you enter a school today and you explain the *Victoria Scale* to a principal, he will say "We are there at the position of the *Colourful Dialogue School*." At this point, if you remember, we know that *Post-Critical Belief* is higher than *Relativism*. These two concepts are very



close to each other and that means that the yellow dot shifts from left to right: at the moment *Relativism* overtakes *Post-Critical Belief* among your staff, then the golden dot will shift below the horizontal axis and you will be in a *Colourful School*. This is why we think it is really important to deal with spirituality and promote *Post-Critical* spirituality among the staff as this works as an answer to all the processes of *Secularisation* and pluralisation.

A fourth option is called the *Formally-Tolerant Dialogue School*. Many schools in Flanders are coming from *Monologue School* type and then shift to *Colourful* or *Colourless School* categories, effectively “skipping over” this corner of the scale. This is the challenge and what we try to do with our schools is to invite them to *Recontextualising Dialogue* with the Catholic tradition.

We found an inspiring quote from Pope Francis about the way he prefers to look at *Dialogue*: “Dialogue is born when I am capable of recognizing others as a gift of God and accept they have something to tell me”<sup>3</sup>. There is a mutual asymmetry at work here.



In fact, in the document *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools Living in Harmony for a Civilization of Love* by the Congregation for Catholic Education, the word “mutual” is mentioned no less than nineteen times (“mutual enrichment”, “mutual understanding”, “mutual transformation”, “mutual recognition”, “mutual service”, “mutual respect”, “mutual learning”, “mutual trust”, “mutual diffidence”, et cetera.). This obviously shows a clear option for this double horizontal and vertical asymmetry.

## 2. The Victoria Scale in Practice

Let us once again have a look at schools in Flanders. These graphs display the scores for the *Monologue*, *Dialogue*, *Colourful* and *Colourless Schools* of staff and students in Flemish Catholic schools. Firstly, on the factual level, the staff is saying that they already are in a *Dialogue School*. In this way, the staff is a little too optimistic, since the students do not see as much *Dialogue* as the teachers believe there is. It is clear, though, that the staff in Catholic schools in Belgium on the whole definitely opt for the *Dialogue School* in the future. There is almost a full support basis for this option among staff and principals.

If you look at students, you see they are not so enthusiastic. Still, they do not reject the *Dialogue School*: 48.8% are positive, 22.1% are hesitant and 28.9% resist the *Dialogue School* model on the normative level. We can thus notice an obvious tension between the staff and the students.

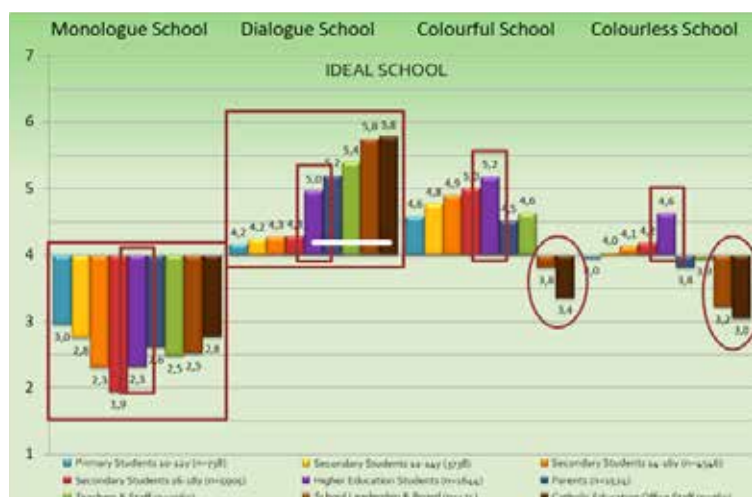
Secondly, we initially wondered whether the schools perhaps desired to be *Monologue Schools*. But the data clearly countered this assumption. For Flanders, *Monologue* is not an option because there is a growing resistance on the normative level. If you tried this, you would meet resistance as only 2.4% of the staff has a tendency towards the *Monologue School*.

3. Pope Francis. Twitter Post. September 21, 2016, 4:30 a.m. (CEST). <https://twitter.com/Pontifex/status/778557007942946816>



Next, we focus on the *Colourful* and the *Colourless School*. We notice a growing support for these models among the staff. The results also highlight that there is an openness among the students for the *Colourful School* as well as for the *Colourless*. Therefore, it is not surprising that the *Catholic Dialogue School* is under pressure in Flanders. We need to re-dynamise the *Dialogue* with the Catholic tradition within our schools. This need for re-dynamisation was added to the new curriculum of religious education in Flanders in early 2019.

This colourful graph summarises the information collected from the various respondent groups. For instance, you can see the principals (in light brown) supporting the *Catholic Dialogue School* model, followed by the teachers and the parents. By contrast, as they get older, the students become more hesitant towards this model. Nevertheless, the *Monologue School* type is rejected by everyone. The *Colourful* and *Colourless School* models are only rejected by principals and the diocesan Catholic Education Offices. In other words, for the staff (excluding the principals), there is no problem to shift from a *Dialogue* to a *Colourful School*. There is a discussion going on between these two.



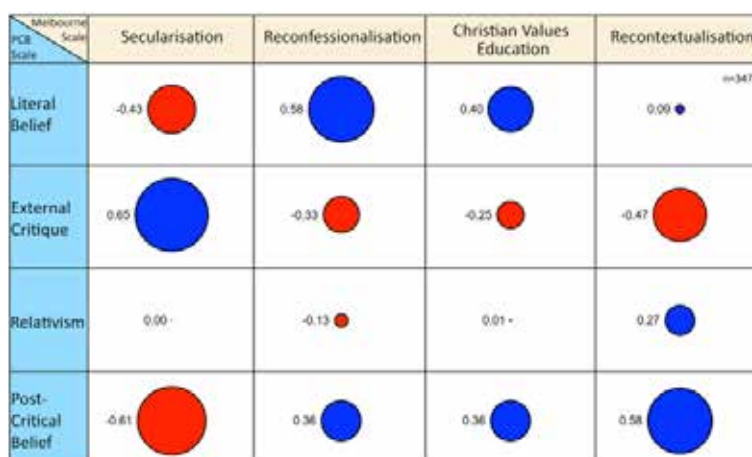
What is more, you can see a group in purple which represents the students in higher education and those in teacher training programs. These young adults will teach in our Catholic schools for decades to come. What is striking is that they prefer the *Colourful* (and even the *Colourless*) School over the *Dialogue School*. This is a big concern and a challenge for the Catholic education system. This is why we are currently working with these future teachers to make them aware of the risks of such a profile when they are asked to foster Catholic school identity.

## V. Correlations between the scales

Now, it gets a little bit more complex. In what we called the "Bubble Graph" we have brought together various elements for analysis. Nearly every principal in Australia is acquainted with these kind of graphs because they are used for selecting and hiring new staff. When one hires new staff in one's Catholic school, the identity of this new person will have an impact on the identity of the school.

First, let me give you some explanation to understand the graph. You have four lines on the vertical axis, representing someone with:

1. *Literal Belief*;
2. *External Critique* or atheism;





3. *Relativism*;
4. *Post-Critical Belief*;

Additionally, you see four options for your Catholic school on the horizontal axis:

1. *Secularisation*
2. *Reconfessionalisation*
3. *Christian Values Education*
4. *Recontextualisation*

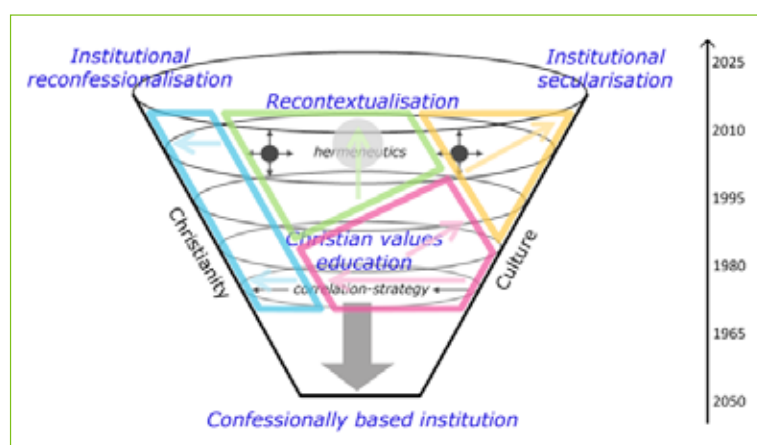
Finally, blue is a positive correlation while red is a negative correlation. In other words, in this graph we observe that:

1. Someone with *Literal Belief* rejects *Secularisation*. He/she will try to use *Christian Values Education* to *Recontextualise* the Catholic identity of the school.
2. If you hire someone with *External Critique*, the impact on *Secularisation* is huge. Indeed, this person will reject the other three aspects and especially *Recontextualisation*.
3. It is remarkable that *Relativists* will have the least significant impact on all other categories.
4. Hiring someone with *Post-Critical Belief* seems to be the best option as this person resists *Secularisation*. To compare, *Post-Critical Believers* have stronger resistance against *Secularisation* than *Literal Believers*, i.e. a high negative correlation.

Also interesting is that, from the perspective of *Post-Critical Belief*, there is no contradiction between *Reconfessionalisation* and *Recontextualisation*. A *Post-Critical Believer* is concerned about *Reconfessionalising* the Catholic school, but he/she will prefer to do that through *Recontextualisation*. These two aspects go hand in hand. As you can see there is also a smaller correlation with *Christian Values Education*. The idea would be that this correlation is a little bit lower in order to facilitate the shift toward the *Recontextualising Catholic Dialogue School*.

## VI. Four Subpopulations

Thanks to the huge amount of data we have collected in Flanders, we can now accomplish a higher level of integration. This is a special diagram designed on the basis of the Melbourne Scale, which summarises the big trends in Catholic education in Flanders.

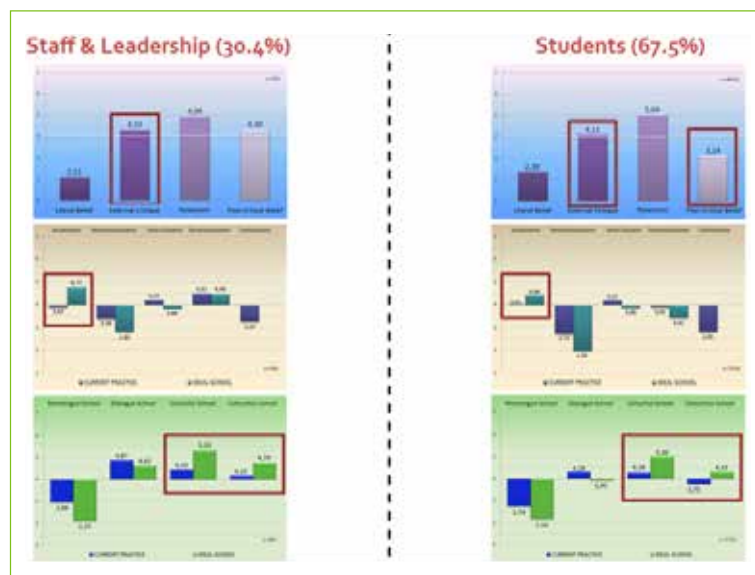


We have four distinctive subpopulations which represent four big trends:

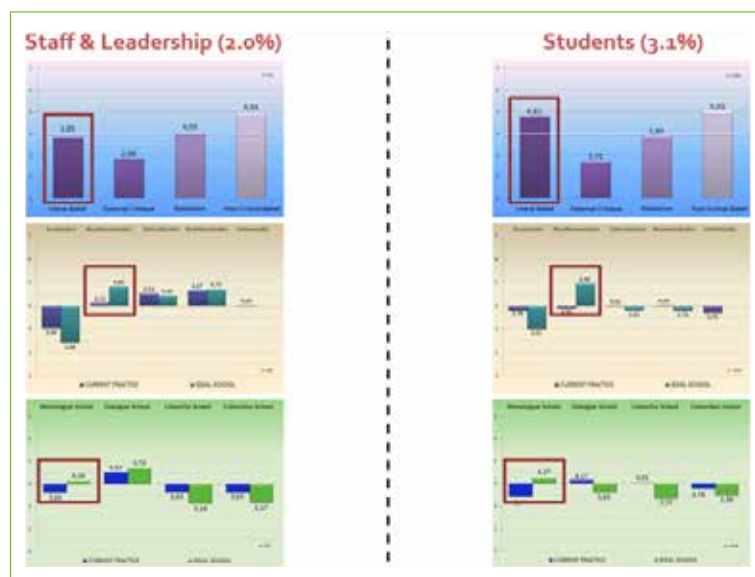
- In pink: Those who are in *Christian Values Education*.
- In blue: Those who want to *Reconfessionalise* the Catholic schools
- In yellow: Those who just want to give up the Catholic identity (*Secularisation*)
- In green: Those who are in *Recontextualisation*.

Let us now have a look at the results.

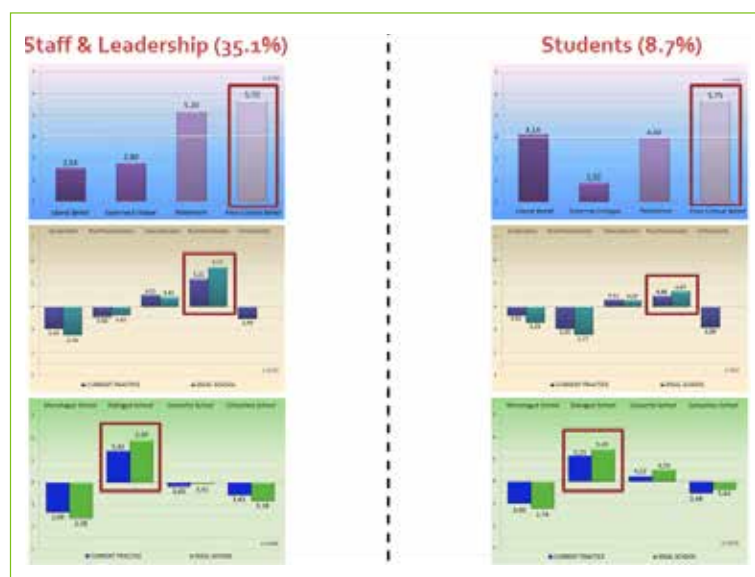
The first subpopulation (above) is separated into the staff and the students. As you can see, it is quite shocking that 30.4% of the staff and the leadership are in *Secularising* subpopulation, along with a majority of 67.5% of the students. That means that they do not care in the long term about the Catholic identity of their schools. Then, if you look at the profile of these people on the *Melbourne Scale*, both groups have a positive answer for *Secularisation*. They opt for *External Critique* and prefer the *Colourful* and *Colourless Schools* as much or more than *Dialogue*. So, they are statistically very consistent, despite representing a very big group, between 7958 (*Melbourne* respondents) and 9624 (*PCB* respondents) people who have the same pattern.



The second subpopulation (above) contains the people who want to *Reconfessionalise*. If you look here, *Reconfessionalisation* is very high on the normative level. These people are almost equally in favour of affirming *Literal Belief* and they even show a tendency towards the *Monologue School*. So that is a completely different profile from the first subpopulation. However, only 2.0% of the staff and 3.1% of the students fit in this *Reconfessionalising* subpopulation. This means that you can launch a school adopting this profile, but you will have little support both from your staff and students.



This leads us to the third subpopulation (above), in which students and staff are *Recontextualising* the Catholic faith. Via the *Melbourne Scale*, such students and staff both indicate a very high perception and support of *Recontextualisation* on the factual and normative levels of the *Melbourne Scale*. These people have a very high *Post-Critical Belief* on the *PCB Scale*, and they opt for *Dialogue School* on the *Victoria Scale*. 35.1% of the staff and the leadership in Catholic schools in Flanders are now supporting this model based on the *Recontextualisation* of the Catholic school identity, as well as strongly resisting *Secularisation*. This resistance is a truly important part of the *Recontextualising* subpopulation, as only 8.7% of students currently belong to this group.

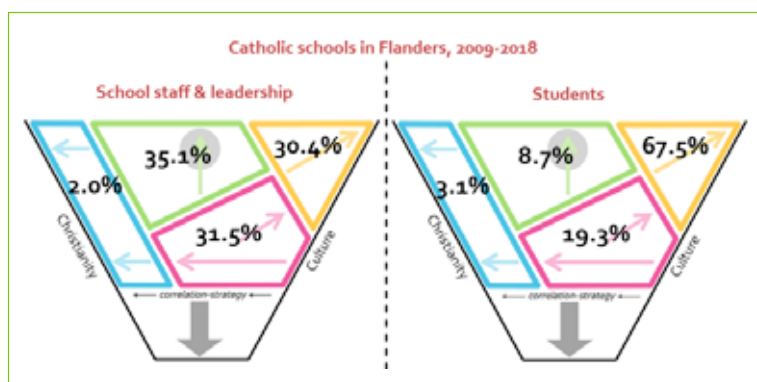
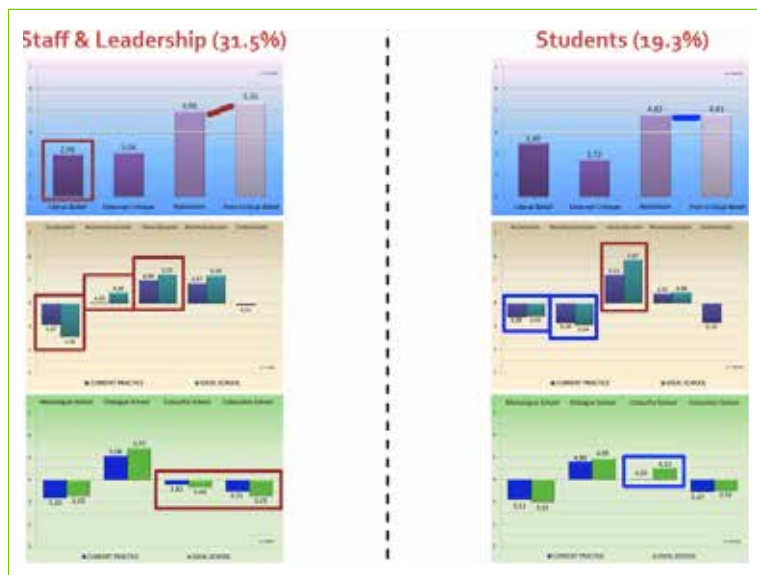


Finally, the fourth subpopulation (above) consists of people who prefer to continue with *Christian Values Education*. On the *Melbourne Scale*, these staff want more *Christian Values Education*, as do the students. This group includes one third of the staff and one in five students. You can see there are shifts from the factual to the normative levels, but these reflect different trends for school staff compared to students. If you look closer, the staff and the school leadership want more *Christian Values Education* in

order to resist *Secularisation* and to *Reconfessionalise* the school. There is a gap between *Relativism* and *Post-Critical Belief* and the level of *Literal Belief* is rather high. This group does not strongly resist the *Colourful* and the *Colourless School*. So, these are people who think that the gap between Christianity and culture is not that big and you can close it through *Christian Values Education*.

Looking to the students, however, we see that they too prefer *Christian Values Education*, albeit with different motives. The difference between *Relativism* and *Post-Critical Belief* disappears, they resist *Reconfessionalisation* and they are more positive towards *Secularisation*. In other words, the staff uses *Christian Values Education* to *Reconfessionalise*, while the students use *Christian Values Education* to resist *Reconfessionalisation*, to *Secularise*, and finally to end up in a *Colourful School*.

In conclusion, we think that it is urgent – in Catholic education all around world – to make the shift from a *Christian Values Education* approach. This approach is too flattening, too horizontal, too focused on peace. The alternative, we recommend, is a model



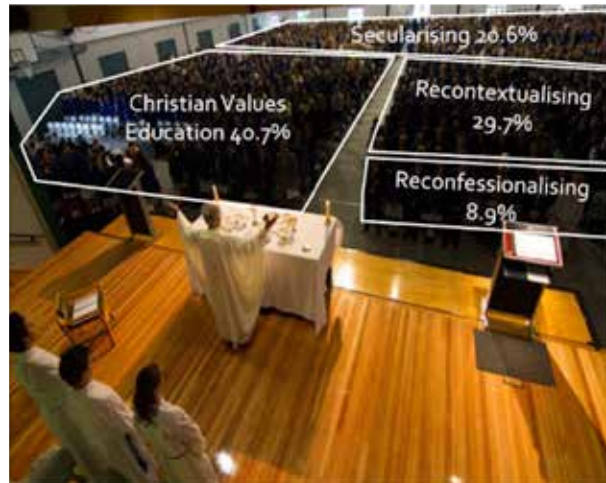
more aware of the particularity of the Catholic faith. From there on, we will not *Reconfessionalise*, but we will enter into a *Recontextualised Dialogue* with the Catholic tradition.

According to the graph above, what is challenging is that there is 67.5% of the students in Catholic schools who fall in the *Secularising* subpopulation – including students who are training to become teachers. By contrast, there is a more hopeful picture concerning the school staff as they separate roughly into thirds supporting *Christian Values Education*, *Recontextualisation* or *Secularisation*. In my view, the future of Catholic education will depend upon the possibility to invite the staff in the *Values Education* subpopulation to move into *Recontextualisation*, so that they would become more explicit and dialogical towards the Catholic tradition. If we could achieve that, we would have almost two-thirds in support of Catholic identity. The danger is that the staff in *Christian Values Education* do not work in this way, but rather move towards *Secularisation*. If that continues to happen, then it would mean that Catholic schools in Flanders would increasingly *Secularise* and lose their Catholic identity in the long term.

## VII. Conclusions

60

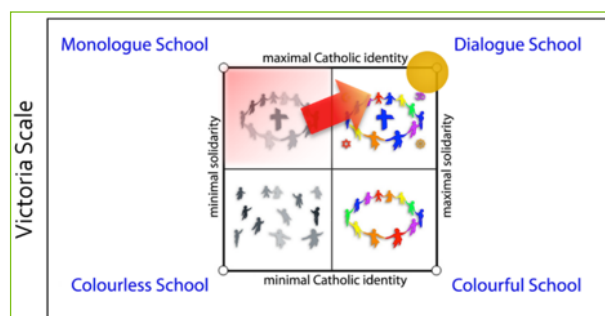
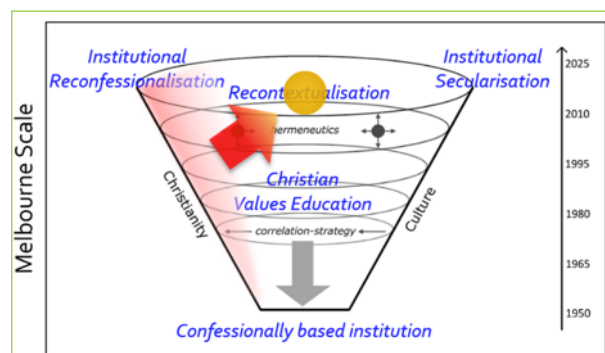
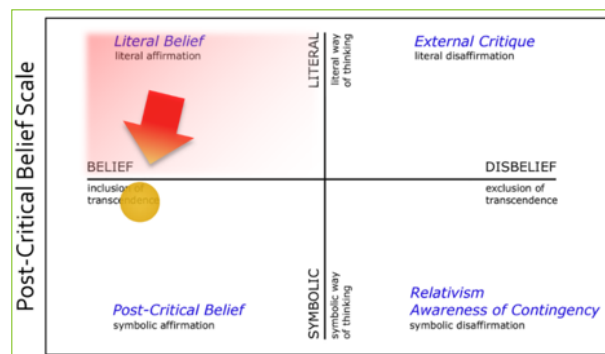
This is a picture of a whole school Mass in a secondary college somewhere in Australia. This photo serves to illustrate that, while those who attend Mass might all look similar on the outside, there lies a great deal of diversity underneath. It is this diversity that the *Melbourne Scale* uncovers. Indeed, the people at the front opt for *Reconfessionalisation* and represent 8.9% of the students. Then you have a big group, which stands for 29.7% on average, who want to *Recontextualise*. Then, on the left side you see the majority of students in *Christian Values Education*: 40.7%. At the back, you have the students who want to *Secularise*: 20.6%.



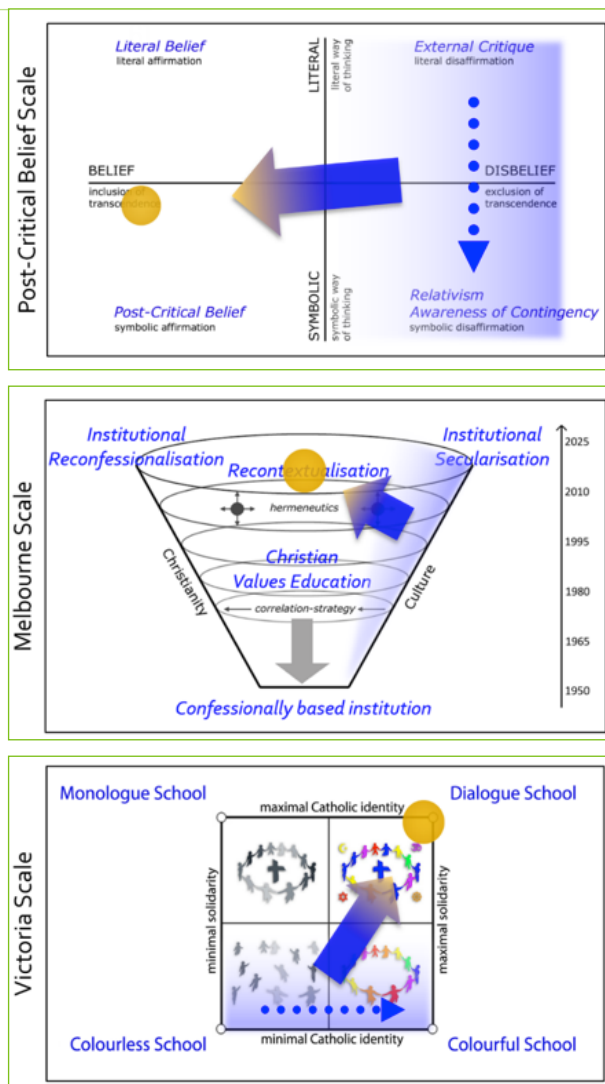
You see how challenging it must be for this priest to serve all these different groups, each with different expectations related to their religious experience and Christian tradition. What will his homily look like? Will he use Christian Values Education? Will he only talk to those people who want to *Reconfessionalise*, or will he try to *Recontextualise* his message and try to appeal to all these groups present at this Mass?

### The Hermeneutical Shift

The theologically and educationally normative direction proposed by the *Enhancing Catholic School Identity* project can be expressed in terms of three different shifts. Firstly, there are schools with a very high *Literal Belief*, with a lot of *Reconfessionalising* tendencies and with an appeal towards the *Monologue School*. We invite these schools to reflect on *Post-Critical Belief*, to move towards *Recontextualising* the Catholic faith and to try to *Dialogue* with the context. Technically speaking, that is the shift from catechism to hermeneutics.

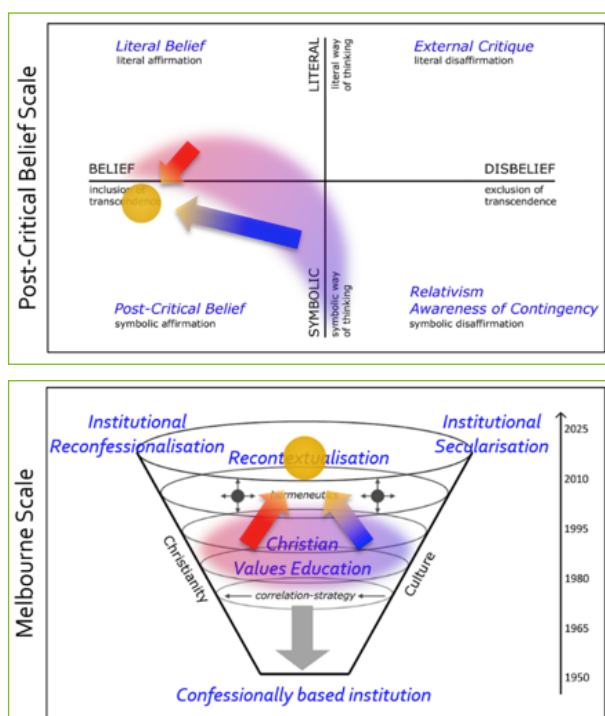






## The Religious Identity Shift

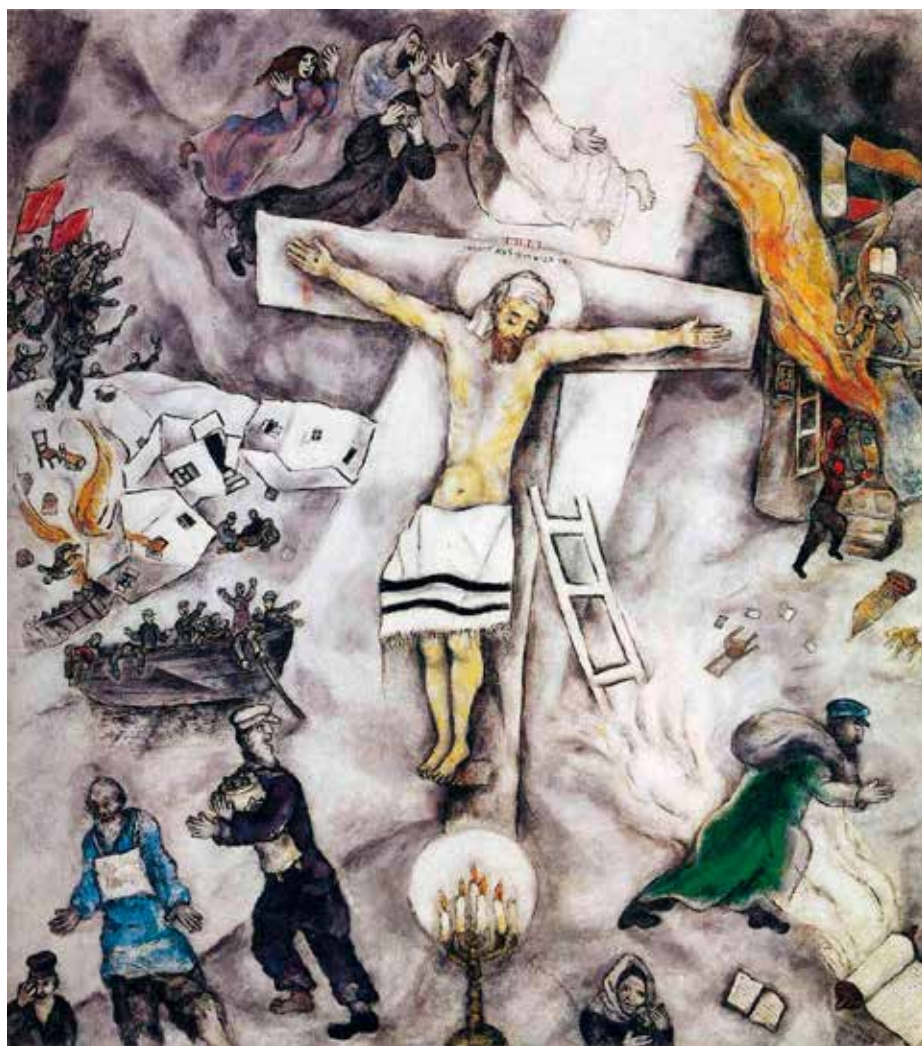
The second bis shift consists of people who have a very high degree of *External Critique* and *Relativism*, who are in a *Secularizing* corner and who present tendencies towards *Colourful* and *Colourless School* types. In this case, we invite them to make two steps. The first step is to learn to move from a *Literal* to a symbolic, *Post-Critical* style of thinking. And then, we ask them to see how we can invite them to the political space of the faith tradition. It works the same way to move from a *Colourful* and *Colourless School* to a *Catholic Dialogue School*. It is a big challenge working with this kind of school.



## The Recontextualisation Shift

Finally, most people in Catholic schools find themselves in the third paradigm because of their *monocorrelation* or *Christian Values Education*. In terms of the PCB Scale, the schools are in the purple area and should move to a hermeneutical, *Post-Critical* way of dealing with the Catholic faith tradition. Likewise with the *Melbourne* and *Victoria Scales*, people are here in the *Colourful* and *Monological* and we invite them towards *Recontextualising*.

These are the three shifts we would like to see happen in Catholic schools in Flanders and across the world. I think we are supported by the way our Pope understands *Dialogue*: "Dialogue is born from a respectful attitude towards the other person, from a conviction that the other person has something good to say. It supposes that we can make room in our hearts for their point of view, their opinion and their proposals. Dialogue entails a warm reception and not



© 2018 Artists Rights Society (ARS), New York / ADAGP, Paris

a pre-emptive condemnation. To dialogue, one must know how to lower the defences, to open the doors of one's home and to offer warmth"<sup>4</sup>.

I began this contribution with the painting of *Christ Entering into Brussels 1889*. I would like to end with a painting of Christ on the cross entitled *White Crucifixion* (1938). It was painted by Marc Chagall and it is an impressive example of a *Recontextualisation*. It was created when Chagall was confronted by the *Kristallnacht* (*Night of Broken Glass*) in Germany and was forced to flee the country. You can see elements referring to the *Kristallnacht* in November 1938, with flames coming out of the synagogue. You also see references to communism, namely the red flags of the Russian army. You see migrants fleeing from the evil of the Nazi's. You also see anonymous Jews, trying to save the Torah, losing their shoes while fighting to escape. You see a woman trying to take care of a child. In the middle, there is Jesus with the prophets on the top of the cross and the Menorah for the Jews. If Jesus were there, He would have been on the side of the Jewish victims. The ladder is connecting the horizontal with the vertical. Jesus is in peace, as you can see. But there is at the end an immense white light, vertical lights coming over the grass, the healing Jesus taking care of them and promising a new future.

I think it is not an accident that this *Recontextualising* painting is one of the favourites of Pope Francis. He has said in several interviews that this painting is a strong example of the Christian message of the Gospel, of the cross, of the hope after the cross. And we hope that in the future we can continue to contribute to re-vitalise time and again this faith tradition, so that it will have a bright future for young people in our schools today.

4. J. Bergoglio – A. Skorka, *On Heaven and Earth*, New York, Editorial Sudamericana, 2013. Originally published in 2010 in Spanish under the title: *Sobre el cielo y la tierra*.



## Presentation of the 'massive open online course' (MOOC) on enhancing Catholic school identity by Drs. Jan Bouwens

Proudly, I would like to present to you the new MOOC, or Massive Open Online Course on *Assessing and Enhancing Catholic School Identity* on the renowned online edX platform. Every MOOC is accompanied by a two-minute trailer, and I propose that we watch the trailer together.

<https://www.youtube.com/watch?v=kXeQja80Umw>  
[www.edx.org/course/enhancing-catholic-school-identity](http://www.edx.org/course/enhancing-catholic-school-identity)

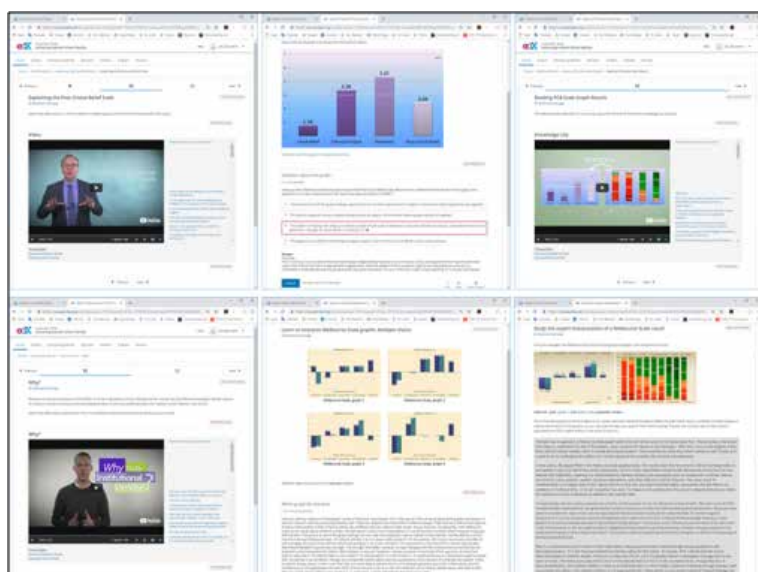


Catholic schools are faced with many challenges, but paradoxically the new context can offer interesting opportunities for schools to strengthen and deepen their Catholic identity. The *Recontextualising Catholic Dialogue School* is the new model to address the educational challenges of the twenty first century.

The huge edX website offers thousands of online courses at the university level to a worldwide audience. The courses are taught in English and they are free of charge. Dozens of universities worldwide, including KU Leuven, have joined. They create MOOCs on the most diverse topics in all fields of science.

Since October 2018, there is also a MOOC about Catholic schools. It is a free online course that provides a theological framework and a pedagogical strategy to support principals and teachers in maintaining and strengthening the Catholic identity of their schools.

By joining this MOOC, you will learn how to assess and enhance the Catholic identity of your school. You will learn the theological underpinnings of the *Catholic Dialogue School*. You will learn how to read and interpret the different typologies and graphs. You will learn inspiring examples and good practices and many ways to apply specific strategies to enhance the Catholic identity of your school.



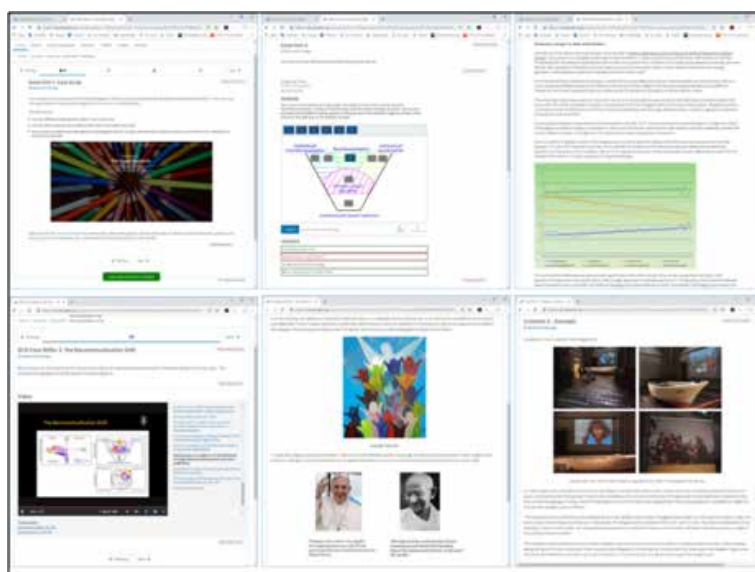
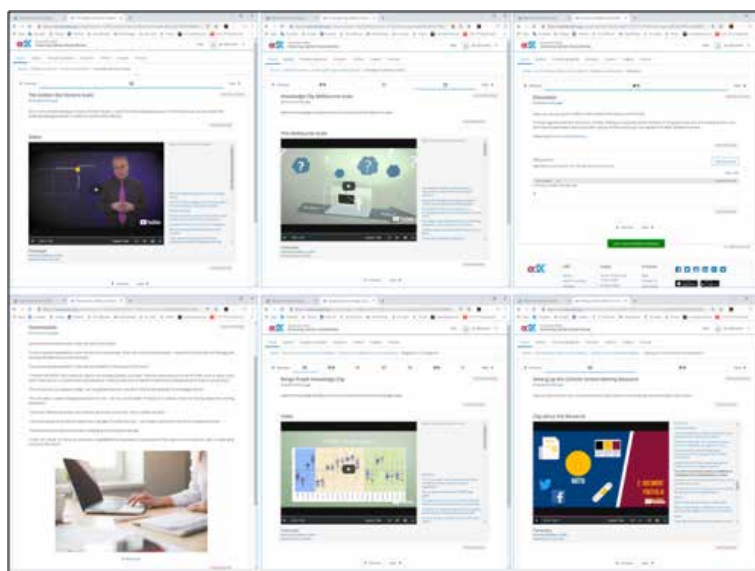
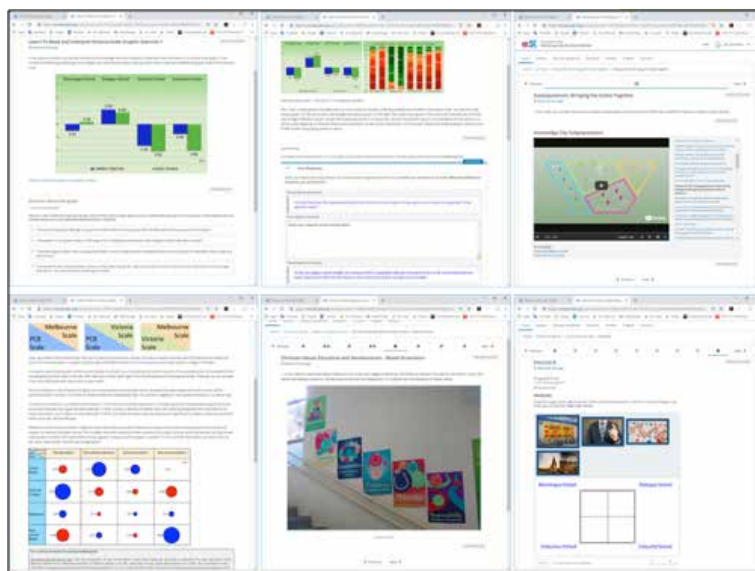
Through many knowledge clips, exercises, written explanations, typologies, illustrations, cartoons, surveys and case studies, participants learn to enhance their school's Catholic identity. Participants are required to engage in a personal reflection and formation. Not only they learn *about* something, but first and foremost they enter into a personal transformation process. On top of this, there is a forum for discussion with other learners, an important component of a MOOC educational philosophy.

Through five extensive sections, participants become acquainted with a new vocabulary and theological framework regarding Catholic school identity. We begin by looking at personal religious identity because at the heart of every school are its people. We first look at how the individuals within the school relate to faith. Next, we turn from a personal to an institutional and organisational identity: How does the school relate to the Catholic faith tradition? In the third section, we look at how cultural, moral, and religious diversity are treated in a Catholic school community. Next, we bring all three perspectives together to see the school in its totality. The shift to the Recontextualising *Catholic Dialogue School*, the model that is central to ECSI, is explained extensively. The final section provides practical information and how to set up your own ECSI research in a Catholic school or school network.

The ECSI MOOC is self-paced, which means that participants can determine their own study time and work pace. Any person with a keen interest in the issue of Catholic identity is welcome to join the online course. The threshold is low, admission is free and there are no registration requirements. The participants can freely opt to take part in a full examination that evaluates their insights and skills. Those who succeed for the exam receive a verified certificate in exchange for a cost of 42.00 euros.

The graph on the screen shows the number of subscribed users on Tuesday the 12th of March. At present, there are already 508 learners doing our MOOC. 23 of them are certified. At any given time, there are approximately 15 to 20 active users. They find themselves in 67 countries all over the world.

This exciting tool offers new opportunities to get to work on the religious identity of our schools. So, we invite you to check it out for yourselves and to encourage others to join as well. Together, let's bring new hope to students and staff in Catholic school communities worldwide.



**14/03/2019**  
**14:30 – 17:00**



**Second Session, chaired by Paul Meany,  
Treasurer of the CEEC**

Former principal of Marian College, Dublin (from 1988 to 2017), consultant in Education, Sport and Governance, he is Chairman of the *Le Chéile Education Trust*. The Irish Organisation of Catholic schools is a full member of the CEEC since 1978.

**Deuxième session, présidée par Paul Meany,  
Trésorier du CEEC**

Ancien directeur du Marian Collège à Dublin (de 1988 à 2017), consultant en Éducation, Sports et Gouvernance, il est président du *Le Chéile Education Trust* (un des pouvoirs organisateurs d'écoles catholiques en Irlande). L'organisation des écoles catholiques irlandaises est un des membres effectifs du CEEC depuis 1978.



Francis CAMPBELL est un diplomate et universitaire britannique, actuellement vice-chancelier de l'Université St Mary de Twickenham (Londres) et ancien ambassadeur du Royaume-Uni auprès du Saint-Siège, ancien conseiller politique du *Foreign and Commonwealth Office*.

Francis CAMPBELL is a British Diplomat and Academic, currently Vice Chancellor at St Mary's University, Twickenham, London, and former UK Ambassador to the Holy See, former Policy Adviser at the Foreign and Commonwealth Office.

## Résumé

### L'enseignement catholique dans l'espace public

L'enseignement catholique dans l'espace public sera confronté à des défis majeurs dans les décennies à venir. Jusqu'à présent, on trouve dans le monde entier différents modèles d'enseignement catholique. Dans de nombreuses régions d'Europe du Nord, les écoles catholiques font partie du secteur public financé par l'État. C'est le cas au Royaume-Uni, où plus de 10 % du budget de l'État est dédié au financement des écoles catholiques.

Cependant, ce contrat va être confronté à des défis croissants dans les années à venir, à mesure que la société change et que le christianisme se réduit en taille et donc en influence. Mais la place de la foi et le rôle qu'elle joue dans la société nous renseigneront sur la nature de la société elle-même et sur la relation entre l'État et la société, ainsi que sur la façon dont l'État se voit et limite son rôle et son pouvoir vis-à-vis de la société en général et de l'individu. Le cas de l'avenir du financement public des écoles catholiques soulève donc un point beaucoup plus large : il s'agit en fait de l'un des tests décisifs de l'engagement de l'État envers la pluralité et la différence, et du droit même d'être différent. Cette différence est quelque chose que la démocratie doit vivre.

## Catholic Education in the Public Square

Francis Campbell

It's a delight to be with you today in Brussels for more reasons than one. As I was coming over in the Eurostar from London, I was relieved that I wasn't in my former life as a British diplomat coming to Brussels on a day like this, because I would not have been coming most likely to discuss Catholic education in the public square but possibly to discuss some aspects of Brexit or as Paul has already eluded to the dreaded backstop, which is not just a matter of academic study for me or indeed Brexit theology or theocracy, but actually very real because as the crow flies I am about 7 miles between the border of Northern Ireland and the border with Southern.

I want to do a few things in the time that I have with you this afternoon. I want to talk about Catholic education in the public square. The case study, because everything has to be contextualised, will be broadly within the UK, broadly perhaps also within an Irish dimension. But that case study I want you to set at the side because you will see similarities and you will also perhaps see major differences. But the reason for a case study is simply to anchor this in practice. Each of you in the cultures and societies that you are from will have your own adaptation.

For us still there are some important lessons about what Catholic education will be in the public square, not only now but crucially in the future.

If you forget everything that I say, please do not forget this one point. This is about something more than Catholic education. It is something about the very plurality of the societies that we are building. *How we deal with difference and the right to be different.*

In the United Kingdom, we have what some might describe as a near unique relationship between faith and education when it comes to the existence and size of the State-supported faith-based school sector. I would argue that the very existence of that sector says something powerful about the plurality and the liberal democracy in the State, and hence about the contribution of Catholic education to the common good. The question now is whether it will continue. That depends on how we explain it in a broader and perhaps increasingly more irreligious society.

Today, I want to make three points:

1. First, to explain what we actually mean when we speak of Catholic education;
2. Second, to say something about the wider cultural context in which Catholic educational institutions exist, and how that relates to the common good;



3. Before concluding with some remarks about how to respond the challenges and opportunities thrown up by Catholic education and faith.

### *What do we mean when we use the word education?*

Simply put, it is the acquiring of knowledge, values, skills, beliefs and habits. It can take place in formal and in informal settings. For the ancient Greeks it was well understood that education played a vital role and was fundamental to society's health and maintenance, and critical to prevent self-destruction. But what do we mean when we speak of a Catholic definition of education? The focus surely has to be on educating the whole person, that is body, mind and soul, it is about forming the whole person.

But it is not possible to form the whole person unless it is underpinned with an understanding of what and who the human person is, and where that person stands in the order of creation. It is that view on the human being, in the widest context, an anthropology which sets the philosophy of Catholic education apart and contrasts with the subjectivism, which is increasingly the more prevalent paradigm in contemporary education. So the offer of an education inspired by the Catholic tradition is and should be distinctive. But that concept of Catholic education must always be engaged in a context and a prevailing culture, despite the tensions between underpinning philosophies that can arise from time to time.

That brings me to the second point.

### *The contemporary culture: What is it and how can Catholic educational institutions interact with it?*

Each of us will have our own particular contexts, some with advantages, some with disadvantages, some with threats, some with opportunities. But first, what do I mean when I use the word culture? Simply, I rely on the meaning set out in the Cambridge English dictionary that the culture is *the way of life, especially the general customs and beliefs, of a particular group of people at a particular time*. Most of us are part of many cultural milieus, depending of where we live, our nationality, faith, belief, civilisation, etc. Our domestic contemporary societies, and indeed many parts of the world, but especially the Western world is searching for a way to deal with ever more complex worlds of difference. This is particularly the case when it comes to faith, as societies struggle to deal with the question of what role religion plays or does not play in our respective societies. That is compounded by a growing diversity of religions and sometimes even questions about what constitutes a recognised religion and how to deal in a fair and accountable way with all religions, beliefs and norms. This is taking place at a time when levels of religious literacy seem to be, at least in the West, at an all-time low.

When the previous British Prime Minister — incidentally the one who called the referendum on *Brexit*, David Cameron — issued his official Christmas greetings in 2015, he sparked a very lively debate in the country about whether the United Kingdom was still a Christian country. A strange debate considering that the Head of State, the Queen, is also the Supreme Governor of the Church of England. Now, the United Kingdom, as all of you will know, is made up of four nations and England is but one. But still, the Queen is the Head of State and she is also the Head of a Church. And yet, a debate was taken on whether the country was still Christian. People seem to struggle with how to determine or measure if the country was still Christian. I know that this is a debate that is alive in many of your countries.

But in our contemporary culture, there is an increasingly prominent voice which would suggest that the only way to deal with growing religious complexity in our societies is through creating a more privatised form of religion, to push it out of the public square and into the private. This ideology would have society believe that competing absolutist claims by faith should be rejected, but perhaps with one sole exception, that is the absolutist claims made by militant secularism itself, that it is somehow mutual objective and should therefore be the norm on which society functions. Such an offer of a level playing field, one that can claim to be neutral and fair objectives, could well seduce policy makers and politicians as they try to navigate the complexity of our cultures and societies. Decision makers will naturally struggle to navigate the diversity that is now a feature of modern societies. How do you build cohesive societies amidst such a growing diversity? Gone are the days of homogeneity, when cohesion and society could rely on a common grammar. For regulatory authorities faced with such a challenge, it might seem easier to roll back diversity, in this case faith, from the public square and impose a one size that fits all approaches arguing that it is neutral, fair, value for money, and the list could go on. But, if you roll back faith from the public square, what else do you roll back?

Furthermore, rolling back faith would raise another set of problems. The new norm: what would it be neutral from? And fair to whom? In such a new era whose values would prevail? But it is not just the State that could retreat from navigating a more complex world. Faith groups themselves could retreat from navigating the complexity or promoting the distinctive offers, so that they might be tempted to just land in. Pope Francis has cautioned against just blending in. Speaking in Rome in May 2014 to a group of Italian school teachers and students, he said: *"education cannot be neutral. It is either positive or negative. Either it enriches, or it impoverishes. Either it enables a person to grow, or it lessens, even corrupts. The mission of schools is to develop a sense of truth, of what is good and beautiful."* That is not an invitation to simply blend in. In other words, simply blending in arises the distinctiveness and the very *"raison d'être"* for existence as a separate denominational offering. Both approaches, blending in or rolling back faith, would be wrong, as they would greatly diminish a culturally rich and diverse society.

So, to situate Catholic education in our culture must be first determine what the culture is and what underpins it. More specifically, we need to determine what type of policy do we live in or want, and how does it relate to faith. Is our culture a secular one which only sees a private role for faith in the wider society? Is it something which is confined to a Sunday morning? Is it an individual freedom to worship, but without a collective dimension which is allowed to manifest itself in society? Will it be a world in which the State emerges with a monopoly on service provision and education on health, at the expense of wider society? Will it be a world where faith providers can perhaps deliver a service, but will not be able to call an official funds to do so? Or, is our world one which will be comfortable with a multiple number of service providers, with the State regulating the space to sustain acceptable standards in service delivery and content? In such a world, regulator and service provider must find ways to cooperate, respecting the proper role and remit off the other.

To date, the latter model most resembles society in the United Kingdom, but there is no guarantee that such a model will always prevail. Choices and priorities will always be looked at afresh and sometimes what can appear as a rather dry technical matter can have far reaching consequences for society, the role of the individual in that society, the ability of organisations to engage and participate, and the very nature of State authority and control itself. So, what guides our choices in society as we grapple with

some of these problems? There are competing views about the future of our societies. Much of it revolves around the place of faith. In education too, the debate rages about the role of faith schools. In the United Kingdom, the Prime Minister tried to lift the cap which had been imposed on new faith schools but could not get parliamentary support to do so. The Catholic Church for its part is keen to engage and not retreat because it sees the value in educating the next generation, the value both to forming human beings so that they can be people of faith, and also to help build a wider society. But not all agree with State support for faith schools in the United Kingdom. Why is it asked to do tax payers fund faith-based schools? Why are schools separated along faith lines and how is that compatible with building one society? All relevant and hot questions.

But often such questions can be explored in a quite polemical manner rather than approached with a depth on understanding of why things are as they are. So, what are the theoretical underpinnings of our faith-based systems? What is the all-important historical context or philosophical traditions? Many States, including many Western States, would struggle with providing direct support to denominational education. But the history of the United Kingdom is not that of 1789, it is not that of a revolutionary spirit. It is one of separation and distinction. It is one that struggled dealing with Catholicism and other minority faiths for 350 old years. That is our culture and our context. The enlightenment tradition that we often talk about and we often hear, thrust into the debate about denominational education, is not a single tradition nor is it a single Enlightenment. The Enlightenment of 1789 is not the same as that of 1776. And confusing the two can create difficulties in policy choices for civil servants and ministers. The continental and US Enlightenments differ most sharply when it comes to faith and its place in the society. Professor Gertrude Himmelfarb describes the French Enlightenment as one where *"reason was not just pitted against religion, defined in opposition to religion; it was granted the same absolute dogmatic status as religion"*. The French Revolution, she says, was more of a belated Reformation, not fought in the name of a different interpretation of religion, but for a different form of authority – a rather narrower defined concept of reason. The Enlightenment in the English-speaking world did not accord reason that pre-eminence and religion was not the paramount enemy. As a result, the English-speaking world had an Enlightenment which was more compatible with a large spectrum of belief and disbelief. The effect on faith has been summed up as a continental Enlightenment, which was about freedom *from* faith, to an American Enlightenment, which was about a freedom *for* faith. The policy choices we make in Europe will tell us something about the societies we want to build and the role of the State within those societies, their attitude to difference, and the right to be different.

History has shown us numerous examples of how impossible it is to divorce a culture from its past. How faith communities are treated can often be a litmus test for broader freedoms within the society and the place of the individual vis-à-vis the State. One can think of revolutionary France or the creation of the Soviet Union as examples. Critiques by faith communities can help to reinforce democratic processes in liberal States by ensuring alternative perspectives are heard and crucially that groupthink is avoided. So, a faith perspective not just helps a State through the provision of services but helps to ensure the very plurality that helps to keep the State liberal, i.e. open to challenge. And that openness to challenge, Ladies and Gentlemen, is crucial to the future of our democratic spirit. Without challenge, democratic States run the risk of becoming illiberal and fostering a culture of uniformity, which can be unhealthy for the future of democracy itself. Western democracies, including the UK, need debate and vibrant differenc-

es to remain alive and to achieve renewal. It is there oxygen. And a vibrant Catholic educational space is part of that equation.

A pluralist approach on the part of the State would allow for a variety of voices and providers rather than a singularity of approach. A plural space will often be open to greater participation by religious groups and other organisations. And ultimately, it will avoid authoritarian tendencies. A truly pluralist society will often be characterized by a weaker State, sometimes acting as a regulator, but open to a variety of providers meeting acceptable standards and contributing to the flourishing of wider society. This belief in pluralism on the part of the State is not alien to the Catholic tradition. It is central to it and was enshrined in the second Vatican Council when it said: *“it is the task of the State to see to it that all citizens are able to come to a suitable share in culture and are properly prepared to exercise their civic duties and rights. Therefore, the State must protect the right of children to an adequate school education, check on the ability of teachers and the excellence of their training, look after the health of the pupils and in general, promote the whole school project. But it must always keep in mind the principle of subsidiarity so that there is no kind of school monopoly, for this is opposed to the native rights of the human person, to the development and spread of culture, to the peaceful association of citizens, and to the pluralism that exists today in ever so many societies.”* In this meaning from the second Vatican Council, pluralism is not simply tolerance, but it is exchange and interest in the other. It is not relativism, but respecting distinctiveness. This definition of pluralism would allow, even encourage groups to actively participate and engage in the society, both as individuals or through collective organisations and would see them as contributing to the common good.

But at the other extreme, pluralism is not anarchy. A pluralist society is aiming to do just what it says: build or administer a society which will be plural. Its goal is a society by plural means, and that will mean essential regulation and minimum standards. The history of humanity could be said to be about navigating or setting those minimum standards and ensuring a balanced equilibrium between individuals, communities and the State or its historical precedents. It is highly unlikely that the boundaries between State and communities and individuals will ever be definitively settled. There are always likely to be lines that would be blurred. That is often the challenge of living in a community, balancing interests and obligations. Pluralism though helps the very cohesion in a society that allows those societies to function effectively. Jürgen Habermas said: *“It remains the case that liberal societal structures are dependent on the solidarity of their citizens and if the secularization of society goes off the rails, the sources of this solidarity may dry up altogether”*. He says *“that could well slacken the democratic bond and exhaust the kind of solidarity that the democratic State needs, but cannot impose by law”*. That would lead, in his view, *“to the transformation of citizens of prosperous and peaceful liberal societies into isolated nomads acting on the basis of their own self-interest, persons who simply used their subjective rights only as weapons against each other”*. So how do we avoid a drying up of the solidarity, which serves to provide the glue of consensus and the basics which allow our societies to exist and function?

Some might think that we can roll back that which is distinctive and simply come to rely on regulation as a means of providing much needed cohesion and solidarity in society. That is not enough. Regulation does not replace the essential bonds that we need. A society that has held together just by compliance to rules is always going to be inherently fragile, open to further abuses which will be met by a further expansion of regulation.

That can never be enough. Regulation will not help us with integration or the socialization of society. It is not enough to build societies or to keep them together in the short, medium, or long term. Joseph Ratzinger provides a framework beyond regulation, and one which partly came from his dialogue in 2003 with Jürgen Habermas. He wrote: *“only in conditions of healthy secularity can a society be constructed in which diverse traditions, cultures and religions peacefully coexist”*. He said, *“to totally separate public life from all valuing of traditions means to embark on a closed dead-end path”*. His healthy secularism is a definition of pluralism under rejection of an approach based on reduction of regulations. So, what does all this mean in our cultural and political context? What role should faith play in our society and how should it contribute through individual or collective action or both?

Today I would suggest that our approach to faith and society, to the role of faith bodies in providing services, most notably education, is a product in each of our countries of a unique historical context and a philosophical tradition born out of that context. Our approach to faith bodies acting in society tells us something about the State and society itself. But we run the risk that if we do not know our own tradition sufficiently well, and the particular context that gave birth to that tradition, then we might import from elsewhere a model which we think is similar or feasible, or answers a problem, but which is fundamentally alien to our cultural context. That could lead to a rupture in the relationship between State and society, of which the faith dimension in each of our cultures is a central element. In the face of complexity or challenge, we cannot abandon all too easily that, which has served us well in recent centuries and which, at least in the United Kingdom, we have arrived at often after very painful and turbulent efforts of minority faith groups for inclusion.

This brings me to my final point.

### *Concluding remarks: how to respond the challenges and opportunities thrown up by Catholic education and faith?*

Now that we have identified what we mean by Catholic education and how an example of faith and education can work together in society. What of its future? What are the challenges and opportunities? Is it something that we will celebrate in years to come? Or will it for the moment simply be tolerated?

In each of the countries where you come from, that question will depend on how the State sees itself with regards to broader society. If the State adopts a pluralist approach, as set out above, then faith-based education can thrive. However, if the State sees itself as going down a no more absolutist State model to the detriment of wider society, then it is unlikely that State-funded faith schools will survive in their current form where they exist. And while that would be a regret due to the loss of State-funded faith schools, for me, it would be an even greater loss to society because of what it would signify, because society would lose some of its most core and basic freedoms, at the expense of an ever encroaching and unchecked State.

Ultimately, freedom would be impinged, societal and personal. A “State pays so the State rules” approach could lead to a totalitarianism and upset the inherent equilibrium in a society, which all democratic States should strive for. The purpose of the State is to provide the opportunity for a good life for its citizens, not to define such a life for all citizens, or to extract resources for those citizens without representations and adequate



checks and balances, nor is the purpose of the State to impose uniform beliefs on a population. While the State can impose reasonable restrictions on the use of public funds, it should never use the threat of deprivation of public funds either as a matter of outright strangulation of unfashionable beliefs and groups, or to favour unfairly some parts of the plurality over others. That, in my view, will destroy over time associations and communities that do not hold State line in every way.

In much contemporary debate, the notion has put forward that particularity is to be avoided, especially religious particularity. It is suggested it serves as a barrier to engagement and reconciliation. And indeed, it can and it has, but not uniformly so. Just as political ideology can and has acted as a barrier to respectful engagement and dialogue. It all depends on the perspective. Today though, when it comes to faith, there is a notion that somehow one can only engage from a neutral platform or an objective standpoint. But which of us is neutral? Who can claim to be at all times objective? The notion that a State of being has been arrived at, whether within the academy or beyond, for one can play an absolute neutrality and perspective or objectivity and judgment. Such a notion perhaps does not fully understand or capture the human spirit or its dimensions. Particularity does not hinder engagement, rather it can provide the foundation which inquired encounter can occur.

It can make it real, substantial and respectful and that forms the basis for genuine encounter in the ecumenical process, and also increasingly within the realm of inter-religious dialogue. It asks the other to listen, to appreciate that what they might not have understood or heard before. It asks and demands of each of us to encounter the other in a genuine way and to explore the perspective of the other before a rush to judgment. So that particularity which many in the world can see as problematic or a barrier is so often the basis of openness, of a confidence to engage, genuinely engage without a fear of the other.

Ladies and Gentlemen, on a more personal note, and especially as I am speaking to Catholic educators, I would not have had the career that I have had, I would not have had the opportunities that I have had if it was not for Catholic education. For those of you very proficient in English, you would probably tell with my accent is not English and Paul has given it away that it is Northern Irish. But growing up in a situation in Northern Ireland where conflict was raging and where I used to, from my Catholic school window, see the border with the South and to see the military demarcations as they were built. One could have been perhaps attracted down a different path that would have run contrary to one's Catholic faith. The fact that I did not and the fact that many others did not, I would always attest is to the credit of Catholic teachers and the Catholic school.

In the home, which is always, as you know, the first educator and a very powerful school, sometimes it was difficult for people to be able to challenge political notions of violence. But in the school that I went to, and all the schools that I went to growing up, the teachers took on the debate each day, each hour, and in each class, challenging students who might have been hearing outside the school that violence was an answer. Violence was never an answer. And whilst I hear now debates in the United Kingdom from secular humanists and indeed debates across the border from Dublin about the negative value of Catholic schools in Northern Ireland, those schools saved generations like me from a path that would not have been good for society. It is something the Church and its Catholic educators should be very proud of.

For as a political scientist, there are some very few facts in political science. One of them is this: where religion is a variable in a conflict, it is automatically a high intensity conflict. Northern Ireland is an exception and I would argue the reason that it is an exception is because of the role of the Catholic Church and the Catholic schools. They acted as a restraint, they never fueled the conflict.

I can think of no more powerful example to conclude this afternoon, Ladies and Gentlemen, than for you to take that story and regardless of the culture or the society or the challenge that you go back into, and I am sure they are varied, just think of the solidarity that you have as a teacher or as a Catholic educational administrator. Think back to some of the teachers, lay teachers, priests and nuns that taught me and taught my friends at a time of great difficulty in our society. And think of the witness they gave in ensuring that actually, far from closing your mind, they could encourage you to cross divides so that you could leave an area of very high unemployment and social deprivation, and you could decide to compete in London as a British diplomat and to cross divides. Ladies and Gentlemen, *that* really is the essence of what Catholic education is in the public square.



Mgr. Jean-Marc AVELINE est docteur en théologie, évêque auxiliaire de Marseille, président du Conseil pour les relations interreligieuses et les nouveaux mouvements religieux de la Conférence des évêques de France. Le jeudi 8 août 2019, Mgr. Aveline a été nommé Archevêque de Marseille.

Mgr. Jean-Marc AVELINE is Doctor in Theology, Auxiliary Bishop of Marseille, and President of the Council for Interreligious Relations and New Religious Movements in the Bishops' Conference of France. On Thursday 8 August 2019, Mgr. Aveline was nominated Archbishop of Marseille.

### Summary

#### Religious freedom and the art of living together: a challenge for the Catholic school

When receiving the prestigious Prix Charlemagne in Rome on 6 May 2016, Pope Francis defined the outlines of a new European humanism that he called for. Considering that “European identity is, and has always been, a dynamic and multicultural identity”, he proposed the implementation of a “culture of dialogue” and expressed the wish that such a culture, which requires a long apprenticeship, be taught in schools. The Catholic school in Europe is particularly concerned by this call of Pope Francis: our symposium is proof of this.

Starting from the experience of the Catholic institutions of the diocese of Marseille, particularly confronted with the multiple challenges of the meeting of cultures and religions, I will try to bring to our debates a contribution both theological and pastoral by trying to answer to two questions: why, theologically, is the Catholic Church involved in what is called “inter-religious dialogue”? How, pastorally, can it implement this involvement through the educational creativity of its educational institutions?

## La liberté religieuse et l'art de vivre ensemble : un défi pour l'école catholique

Mgr Jean-Marc Aveline

Mesdames, Messieurs, chers amis,

Je tiens d'abord à remercier les organisateurs de ce colloque international pour leur invitation et leur confiance, notamment Monsieur Guy Selderslagh, que j'avais rencontré une première fois en septembre 2017 au siège de la Conférence des évêques de France à Paris, dans le cadre du lancement d'un programme mis en œuvre par le Secrétariat national de l'enseignement catholique, programme intitulé « Éduquer au dialogue interculturel et interreligieux » ; puis une deuxième fois, il y a un an presque jour pour jour, à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve dans le cadre d'un colloque organisé par le Centre de recherches en « Éducation et religion », dirigé par le professeur Henri Derroitte. Ces deux événements récents nous démontrent, s'il en était besoin, la grande actualité et même l'urgence du thème qui nous réunit aujourd'hui.

La modeste contribution que je me propose d'apporter à nos travaux trouve son origine dans les deux responsabilités qui sont les miennes actuellement. Tout d'abord, je suis évêque auxiliaire de Marseille, une ville qui est à elle seule un laboratoire pour les questions qui nous occupent, étant données sa très grande diversité culturelle et religieuse, mais aussi, et je tiens à le souligner car c'est l'un des enjeux de ce problème, sa grande disparité économique entre des quartiers très riches et d'autres quartiers extrêmement pauvres, comptant parmi les plus pauvres d'Europe. Nous avons des établissements catholiques d'enseignement dans presque tous ces quartiers, certains étant donc à très grande majorité musulmane et certains, souvent les mêmes, se situant dans des quartiers très pauvres, mais nous n'avons que trois ou quatre établissements où les proportions permettent de parler véritablement de brassage des cultures et des religions. Tous sont cependant concernés par une éducation à la relation interculturelle et interreligieuse.

Mon autre responsabilité est d'être, depuis septembre 2017, président du Conseil pour les relations interreligieuses et les nouveaux courants religieux au sein de la Conférence des évêques de France. Cela me permet de rencontrer plusieurs réalités de l'enseignement catholique en France et dans le monde et surtout d'observer et d'accompagner la façon dont aujourd'hui, notamment grâce à l'engagement personnel du Pape François, encore tout récemment à Abu-Dhabi avec le Grand imam d'al-Azhar et très bientôt à Rabat avec le Commandeur des croyants de l'islam, progressent peu à peu les notions de liberté religieuse, liberté de conscience, nécessité d'une convivialité et même d'une fraternité sur un même sol.

C'est donc sur la base de cette double expérience que je voudrais vous livrer quelques réflexions que j'ai regroupées en deux parties.

## La vocation dialogale de l'Europe

C'était le vendredi 6 mai 2016, dans la Salle Royale au Vatican. Les principaux responsables de l'Union européenne et plusieurs chefs d'État étaient présents pour la remise au Pape François du prestigieux Prix Charlemagne. Ce prix, le Pape a voulu le dédier à l'Europe, afin de « souhaiter un élan nouveau et courageux à ce cher continent ». Il a d'abord rappelé la force et la créativité dont l'Europe avait fait preuve, notamment par sa capacité à renaître de ses cendres après les terribles conflits qui l'ont ensanglantée au cours du XX<sup>e</sup> siècle, et tout particulièrement la Deuxième Guerre mondiale. Non seulement la vie a repris, mais très vite, un projet nouveau est né, porté au début par quelques personnes, un projet de paix et de prospérité :

Les cendres des décombres n'ont pas pu éteindre l'espérance et la recherche de l'autre, qui brûlaient dans le cœur des Pères fondateurs du projet européen. Ils ont jeté les fondations d'un rempart de paix, d'un édifice construit par des États qui ne s'étaient pas unis de force, mais par un choix libre du bien commun, en renonçant pour toujours à s'affronter. L'Europe, après tant de divisions, s'est finalement retrouvée elle-même et a commencé à édifier sa maison.

Cependant, fait remarquer le Pape, l'Europe apparaît aujourd'hui comme fatiguée, usée, résignée, comme si elle avait perdu la flamme de ses débuts. C'est ce qu'il avait déjà osé dire lors de sa visite au Parlement européen à Strasbourg. Son diagnostic n'a pas changé depuis lors et il s'interroge à nouveau :

Que t'est-il arrivé, Europe humaniste, paladin des droits de l'homme, de la démocratie et de la liberté ? Que t'est-il arrivé, Europe terre de poètes, de philosophes, d'artistes, de musiciens, d'hommes de lettres ? Que t'est-il arrivé, Europe mère de peuples et de nations, mère de grands hommes et de grandes femmes qui ont su défendre et donner leur vie pour la dignité de leurs frères ?

Remarquant avec le grand jésuite polonais Erich Przywara que les villes européennes ont « conservé dans le temps les différences d'époques, de nations, de styles, de visions », il en déduit que le génie de l'Europe est d'avoir su intégrer au fil de son histoire de multiples différences dans une saine cohabitation et d'avoir su ainsi fabriquer des synthèses toujours neuves. « L'identité européenne est, et a toujours été, une identité dynamique et multiculturelle », affirme le Pape.

Ainsi, la communauté des peuples européens pourra vaincre la tentation de se replier sur des paradigmes unilatéraux et de s'aventurer dans des « colonisations idéologiques » ; elle redécouvrira plutôt la grandeur de l'âme européenne, née de la rencontre de civilisations et de peuples, plus vaste que les frontières actuelles de l'Union et appelée à devenir un modèle de nouvelles synthèses et de dialogue. Le visage de l'Europe ne se distingue pas, en effet, par l'opposition aux autres, mais par le fait de porter imprimés les traits de diverses cultures et la beauté de vaincre les fermetures.

Ensuite, le Pape plaide pour une culture du dialogue, lequel est moins une facilité qu'une véritable ascèse, « une ascèse qui nous aide à reconnaître l'autre comme un interlocuteur valable ; qui nous permette de regarder l'étranger, le migrant, celui qui appartient



à une autre culture comme un sujet à écouter, considéré et apprécié ». La culture du dialogue doit être enseignée dans les écoles. Elle demande en effet un long apprentissage et les jeunes générations doivent y être initiées dans les différents pays d'Europe, afin que se mettent en place des coalitions non pas économiques ou militaires, mais « éducatives, philosophiques et religieuses », « des coalitions capables de défendre le peuple contre l'utilisation qu'on fait de lui à des fins impropres ».

Enfin, le nouvel humanisme européen que le Pape appelle de ses vœux repose sur une capacité à agir, à ne pas rester spectateur ni observateur mais à devenir acteur et responsable d'une société capable d'intégration et de réconciliation. Ici encore, les jeunes ont un rôle prépondérant à jouer.

Ils ne constituent pas l'avenir de nos peuples, mais ils sont le présent ; ils sont ceux qui, déjà par leurs rêves, par leur vie, sont en train de forger l'esprit européen. Nous ne pouvons pas penser l'avenir sans leur offrir une réelle participation comme agents de changement et de transformation. Nous ne pouvons pas imaginer l'Europe sans les rendre participants et protagonistes de ce rêve.

Ayant ainsi défini les contours de ce nouvel humanisme européen à travers ces trois invitations à intégrer, à dialoguer et à agir, le Pape, avant de conclure son discours, en vient à la mission propre de l'Église dans ce nouveau contexte.

L'Église peut et doit contribuer à la renaissance d'une Europe affaiblie, mais encore dotée d'énergie et de potentialités. Son devoir coïncide avec sa mission : l'annonce de l'Évangile, qui aujourd'hui plus que jamais se traduit surtout par le fait d'aller à la rencontre des blessures de l'homme, en portant la présence forte et simple de Jésus, sa miséricorde consolante et encourageante. Dieu désire habiter parmi les hommes, mais il ne peut le faire qu'à travers des hommes et des femmes qui, comme les grands évangélistes du continent, soient touchés par lui et vivent l'Évangile, sans chercher autre chose. Seule une Église riche de témoins pourra redonner l'eau pure de l'Évangile aux racines de l'Europe.

Ces dernières considérations nous rejoignent précisément cet après-midi, au moment où nous réfléchissons sur la mission de l'école catholique en Europe. « Seule une Église riche de témoins pourra redonner l'eau pure de l'Évangile aux racines de l'Europe. »

## La dimension spirituelle du dialogue

Le Secrétariat général de l'enseignement catholique en France a produit en septembre 2017 un magnifique dossier sur l'éducation au dialogue interculturel et interreligieux. L'objectif de ce document, résultat d'un travail très sérieux et pluridisciplinaire qui a duré plusieurs années, consiste à stimuler la réflexion de tout le personnel des établissements catholiques d'enseignement sur l'aventure du dialogue interreligieux et sur la formation à ce dialogue. Force est de reconnaître, plus d'un an après ce lancement officiel, que ce défi n'est pas évident. Par-delà la qualité des documents proposés, le plus difficile est de travailler à faire évoluer les mentalités et c'est un défi qui se révèle assez délicat car on sent que les questions dont on parle ont une profondeur et une densité existentielles telles qu'il ne suffit pas de rajouter des mots aux mots.

Car la question du dialogue interreligieux suscite aujourd'hui beaucoup de perplexité. On se demande si ce dialogue, dont on peine à décrire avec précision les finalités, ne

serait pas, somme toute, inefficace devant la complexité des relations interreligieuses. Celles-ci relèvent de plus en plus du domaine de la diplomatie internationale et le dialogue n'a pas montré, sauf pour des cas très rares et très limités, qu'il était en mesure de résoudre les conflits ni d'apaiser les tensions. On se demande également si les promoteurs du dialogue, souvent soupçonnés d'être gravement atteints d'aveuglement, ne risquent pas de devenir les complices d'atrocités dont des croyants sont actuellement les victimes dans le monde, massacrés par d'autres « croyants », et si la pratique même du dialogue ne confine pas à la lâcheté devant ces situations. On se demande enfin si l'engagement de l'Église catholique dans le dialogue interreligieux ne constitue pas une dérive de sa doctrine, une promotion du relativisme et un glissement vers le syncrétisme.

J'observe également que l'on a de plus en plus conscience aujourd'hui de l'ambiguïté des religions, qui peuvent donner le meilleur comme le pire. On peut bien sûr évoquer, dans le lointain, le traumatisme laissé dans l'histoire européenne par les guerres de religion et qui explique pour une bonne part la situation de l'Europe d'aujourd'hui dans son rapport aux religions. Mais la grave crise qui secoue aujourd'hui l'Église catholique à cause des abus en tous genres commis par certains de ses membres souligne encore davantage et de façon extrêmement douloureuse cette ambiguïté.

Il me semble que les religions, et surtout les monothéismes qui prétendent être fondés sur une révélation de l'absolu, courent toujours le risque de succomber à la tentation de confondre l'absolu de Dieu avec l'absolu de l'institution religieuse. Cette confusion a fait des ravages et continue d'en faire aujourd'hui, générant toutes sortes d'abus de pouvoir. Elle n'est pas non plus sans rapport, à mes yeux, avec l'engouement des Européens pour les spiritualités orientales, engouement qui valut pendant des décennies à l'égard du bouddhisme, spécialement du bouddhisme tibétain à cause de la personnalité charismatique de l'actuel Dalai-lama. Cet intérêt pour les spiritualités orientales (bouddhisme, hindouisme, taoïsme, shintoïsme et autres) s'est récemment quelque peu estompé dès lors qu'est apparu plus clairement, dans nombre de pays du Sud-Est asiatique, que ces spiritualités jusque-là perçues par les Européens comme moins soupçonnables de dérives absolutistes que les monothéismes de la Méditerranée, n'étaient pas elles non plus à l'abri de l'usage de la violence à l'égard des fidèles d'autres religions.

C'est peut-être pour cette raison que l'engouement pour le bouddhisme s'est transformé en un attrait pour la méditation, celle-ci étant certes présentée comme ayant ses bases dans le bouddhisme (alors qu'il existe également une grande tradition de méditation chrétienne), mais étant surtout vendue comme « laïque » et donc affranchie de toute relation organique avec quelque religion que ce soit. Beaucoup de nos contemporains recherchent aujourd'hui dans la pratique de la méditation un moyen de bénéficier d'un bien-être spirituel, sans avoir à supporter les inconvénients d'une appartenance religieuse<sup>1</sup>. Et cet attrait pour la méditation pénètre jusque dans les établissements catholiques d'enseignement, comme on me l'a maintes fois rapporté.

1. Voir par exemple : Christophe ANDRÉ, *3 minutes à méditer*, Paris, L'Iconoclaste, 2017. On pourra également consulter l'ensemble du n° 256 (octobre 2017) de la revue *Christus*, consacré à la méditation. Sur la méditation chrétienne, voir l'ouvrage fondateur de John MAIN, *Initiation à la méditation chrétienne. Un mot dans le silence, un mot pour méditer*, Montréal, Le Jour, 2011.

Il me semble toutefois que l'on peut repérer au moins trois types d'antidote contre cette tentation qui pousse les monothéismes à confondre l'absolu de Dieu et l'absolu de la religion. Et ce sont peut-être ces trois figures qui peuvent nous mettre sur la voie de ce que peut signifier aujourd'hui « éduquer à la liberté religieuse ». D'abord il y a la figure du prophète, qui critique la prétention d'absoluité au nom du devoir de justice. Qu'on relise Amos ou Osée, qui n'ont pas de mots assez durs pour faire valoir que le soin apporté à la veuve et à l'orphelin a plus de prix aux yeux de Dieu que l'odeur de l'encens des liturgies du Temple. J'ai pris des exemples dans le judaïsme, mais les prophètes, souvent

mal reçus dans leur propre pays et dans leur religion, existent également dans l'islam et le christianisme. Ensuite il y a la figure du mystique, qui critique la prétention d'absoluité au nom de l'expérience spirituelle. La possibilité de l'union intime avec le divin transcende les frontières dogmatiques entre les religions. Qu'on relise les poèmes d'al Hallaj, ce poète persan du soufisme qui mourut en martyr pour avoir osé transgresser le dogme par amour de Dieu. Je prends cet exemple dans l'islam, mais les mystiques, souvent incompris et rejetés dans leur propre religion, existent également dans le judaïsme et dans le christianisme. Enfin il y a la figure du théologien, qui critique la prétention d'absoluité au nom de l'exercice de la raison. Qu'on relise l'œuvre magistrale de saint Thomas d'Aquin, convoquant la raison sur le terrain de la foi, et qui fut pourtant inquiet de son vivant pour s'être aventuré à solliciter de nouvelles philosophies (en l'occurrence celle d'Aristote) pour rendre raison de la foi. J'ai pris ce dernier exemple dans le christianisme mais les théologiens, souvent mis à l'écart ou suspectés dans leurs propres religions, existent aussi dans le judaïsme et dans l'islam<sup>2</sup>.

Ces trois figures-types (prophète, mystique et théologien) ont à mes yeux l'avantage de représenter chacune une critique élevée de l'intérieur de la foi (et non de l'extérieur) contre le risque de confusion entre l'absolu de Dieu et l'absolu de la religion. À ce titre, elles peuvent représenter un point d'appui non négligeable pour le dialogue interreligieux, en invitant les croyants de différentes religions à reconnaître que Celui qui nous dépasse est susceptible de nous unir pour peu que nous acceptions qu'Il nous dépasse même si chacun est lié à Lui de façon unique et peut légitimement croire que cette relation a une certaine vocation à l'universalité. Mais la vocation à l'universalité désigne un horizon qui appelle au dialogue tandis que la prétention d'absoluité s'érige en principe a priori qui suscite l'exclusion. C'est exactement cela qui est en jeu dans l'éducation à la liberté religieuse et à l'art de vivre ensemble<sup>3</sup>.

## Conclusion

Il n'y a donc pas d'éducation au dialogue interreligieux sans proposition d'un chemin spirituel, sans un véritable travail de « conversion » qui va bien au-delà de l'enregistrement de données ou d'informations. Il faut d'abord accepter que l'autre qui confesse Dieu autrement que moi, ait cependant quelque chose aussi à me dire de la part de Dieu, à la faveur des rencontres que je pourrais avoir avec lui. Et il faut aussi accepter que j'aie moi aussi, en tant que chrétien, à cause de ma foi et de l'Évangile, quelque chose à dire et à donner à l'autre qui ne croit pas ou qui croit autrement que moi. Tant qu'on n'a pas fait ce passage qui est de l'ordre d'une conversion spirituelle, je préfère parler de « relations interreligieuses », qui peuvent certes être un bon adjuvant à la paix sociale, mais pas encore de « dialogue interreligieux », lequel suppose, à mes yeux, une expérience spirituelle et un engagement croyant et ne peut se vivre que de personne à personne, à hauteur de visage.

J'ajoute encore une chose. Si l'Église est parfois mal à l'aise dans les formes que prend le dialogue interreligieux dans le contexte politique et social que j'évoquais au début, c'est aussi parce qu'elle croit fermement que Dieu n'est pas plus proche de l'homme religieux que de l'homme séculier, voire athée, et que parfois, une religion vécue comme un carcan qui a réponse à tout et empêche de faire avec sérieux l'expérience de la vie, avec son lot inévitable de doutes, d'épreuves et de questionnements, une telle religion nous éloigne de Dieu plutôt qu'elle ne nous en rapproche. C'est vrai pour toutes les religions, y compris le christianisme, et cela explique bien des perplexités que j'évoquais

2. Sur les figures de prophètes dans la Bible, voir Paul BEAUCHAMP, *L'un et l'autre Testament. Essai de lecture*, Paris, Seuil, 1976, notamment p. 74-105. Sur al-Hallaj, voir Louis MASSIGNON, *Écrits mémorables I*, Paris, Robert Laffont, 2009, p. 381-529. Sur saint Thomas d'Aquin, voir Michel CORBIN, *Le chemin de la théologie chez Thomas d'Aquin*, Paris, Beauchesne, 1974.

3. Pour cette analyse, je renvoie à ma contribution au colloque des dix ans de l'Académie catholique de France : Jean-Marc AVELINE, « L'exercice de la raison dans le dialogue interreligieux », dans Yvonne FLOUR et Philippe CAPELLE-DUMONT (dir.), *Rationalités et christianisme contemporain. Vigiles de l'espérance*, Paris, Parole et Silence, 2019, p. 143-159.

tout à l'heure. Aujourd'hui, beaucoup de nos contemporains s'éloignent des discours religieux qu'ils trouvent trop plats, trop durs, ou trop fades et surtout trop hypocrites. Parfois, et souvent par dépit, ils vont chercher dans l'art, la culture ou encore dans toutes sortes d'engagements humanitaires, de quoi étancher une soif spirituelle qui continue à les tenailler, pour autant qu'ils restent habités par le goût des autres, le désir de fraternité et la recherche du sens de leur vie. Alors ils continuent discrètement à chercher des témoins capables d'en rendre raison, humblement, au nom de leur foi. C'est là que l'école catholique, souvent située à la croisée des cultures et des religions, ancrée dans une solide Tradition et confiante en l'action de l'Esprit Saint dans l'histoire et la société, a un rôle irremplaçable à jouer, une mission d'accueil, d'écoute, de proposition, de témoignage.

Le mystère pascal, qui est au cœur de la foi chrétienne, nous invite à croire que l'expérience de la précarité porte en germe une fécondité plus grande que l'illusion de la puissance. C'est ainsi qu'il prépare l'Église à vivre l'aventure de la mission dans l'attitude du dialogue. Non par calcul stratégique ni mode humanitaire, mais parce que l'Église sait que c'est là que le Dieu de l'Alliance, qui se révèle en conversant avec les hommes comme avec des amis<sup>4</sup>, lui donne sans cesse rendez-vous. C'est là son invincible espérance ! Mon vœu est que l'école catholique aide l'Église qui est en Europe à avancer courageusement sur ce chemin pour que progressent dans nos sociétés la liberté de croire et l'art de vivre ensemble.

4. Cf. Ex 33, 11 ; Jn 15, 15 ; etc.

15/03/2019

09:00 – 12:30



**Third Session, chaired by Deacon Titus Frankemölle,  
President of the NKSR (Dutch Catholic Schools Council) and  
Vice-President of the CEEC**

Rector of the Kwadrant Schoolgroep, he was ordained a deacon in 2013. He has been for many years a member of the General Board of the Catholic Vocational and Secondary Education Association (KBVO) and the chairman of the Diocesan Catholic School Council of the Diocese of Breda (DKSR). Since 2015, on behalf of the Dutch Bishops' Conference, he is Catholic education advisor of Verus, the organisation for Catholic and Christian education in the Netherlands. The Dutch Organisation of Catholic schools is a founding member of the CEEC.

**Troisième séance, présidée par le Diacre Titus Frankemölle,  
Président du NKSR (Conseil néerlandais des Écoles catholiques) et  
Vice-Président du CEEC**

Recteur du groupe scolaire Kwadrant, il a été ordonné diacre en 2013. Il a été membre du Conseil général de l'Association pour l'enseignement secondaire et professionnel catholique (KBVO) pendant de nombreuses années et Président du Conseil diocésain de l'école catholique du diocèse de Breda (DKSR). Depuis 2015, au nom de la Conférence épiscopale néerlandaise, il est Conseiller en enseignement catholique auprès de Verus, l'organisation pour l'enseignement catholique et chrétien aux Pays-Bas. L'organisation des écoles catholiques des Pays-Bas est un des membres fondateurs du CEEC



A.J.M. (Toke) ELSHOF est professeure adjointe à l'École de théologie catholique de Tilburg, Faculté de théologie pratique et de sciences des religions, Université de Tilburg, Pays-Bas.

A.J.M. (Toke) ELSHOF is an assistant professor at the Tilburg School of Catholic Theology, Department of Practical Theology and Religious Studies, Tilburg University, Netherlands.

## Résumé

Les écoles primaires catholiques des Pays-Bas sont des communautés éducatives d'inspiration religieuse qui offrent un enseignement à un large groupe d'enfants et de parents croyants, non croyants, croyants marginaux et croyants d'autres religions. Cette diversité pose la question du sens du catholicisme. Selon les parents, le catholicisme joue-t-il un rôle dans l'école ? Trouvent-ils cela important ? Cela joue-t-il réellement un rôle dans leur vie familiale et leur éducation ? De quelle façon ?

Cette conférence présente les principales conclusions d'une étude qualitative nationale menée aux Pays-Bas, qui a permis de mieux comprendre la perspective parentale au travers d'entretiens avec des parents croyants, croyants en marge de l'Église, non-croyants et musulmans ayant des enfants dans une école primaire catholique.

La conférence explique en quoi consiste l'orientation de la vie dans la vie familiale et l'éducation, comment la foi catholique (chrétienne) joue un rôle et ce que cela signifie pour leur perspective sur l'enseignement catholique. Alors que l'orientation des valeurs nationales influence les attentes en matière de climat scolaire, le faible rôle que la religion catholique joue habituellement dans la vie familiale conduit à des attentes relativement élevées en matière d'éducation religieuse à l'école.

En raison de leur analphabétisme religieux, les parents attendent de l'école catholique qu'elle fasse ce qu'eux-mêmes ne peuvent pas (ou pensent ne pas pouvoir) faire et qu'ils estiment néanmoins utile. Dans la signification de la catholicité de l'école, la diversité religieuse joue également un rôle. Même lorsque les parents perçoivent l'ignorance religieuse comme une menace, ils se rendent compte que la diversité religieuse sera l'avenir de leurs enfants.

La conférence veut préciser que les écoles catholiques peuvent contribuer à l'ouverture des parents et de leurs enfants : pour la (non)connaissance de leur propre tradition religieuse (anciennement catholique) et pour la (non)connaissance des autres religions.



## Parents and Catholic Primary Education: Discovering the strange from one's own

Toke Elshof<sup>1</sup>

You may recognise this basilica, the *Sagrada Familia* in Barcelona. I thought it was a very special experience to see that beautiful basilica in the heart of the city, and especially to see how different this basilica is compared to many other church buildings. You undoubtedly know that the construction of a church usually has a catechistic purpose. By what it looks like, the building wants to teach people something, usually through the interior. Stained glass windows, Stations of the Cross, statues and carvings ensure that people learn not only by listening (sermon, Bible stories) but also by looking around them during the celebrations. They have a catechetical purpose.

With the *Sagrada Familia*, this is done differently. That is because the most important religious stories are represented on the *outside*. For example, the eastern exterior is dedicated to the birth of Jesus, and the western facade to his suffering, death, and resurrection. The portrayal of the works of mercy, or the towers of the evangelists and the apostles, also show on the *outside* what is usually visible on the *inside* of a church<sup>2</sup>. It is now said that the *Sagrada Familia* is built to provide an answer to the growing de-Christianisation<sup>3</sup>. I suspect that it has to do with that: when many people stay outside the church, the architect chooses to show the most important stories on the outside, so that a wide group of people can still get to know them. An explicit catechistic intention.

The interior of the basilica seems like an ode to nature. The church is supported by a forest of natural stone tree-shaped pillars that branch off and bear leaves, and create an atmosphere of lightness and space. The windows give a view of the heaven, and the three large entrance halls bear witness to openness to the world: people can easily come and go. It is less clear that the inside is also catechetical and refers to the faith. Nature is nature. Only when you know that Gaudi thinks of God's creation in nature does that become clear<sup>4</sup>. So, the interior is less emphatically catechetical, it more implicitly refers to faith.

The *Sagrada Familia* attracts many people and with a very varied background. Although there will undoubtedly be Catholic believers, most will be of other beliefs, or non-believers, or searching, or perhaps not at all concerned with that. Yet they come there, stay there for a while, and thus become acquainted with the Catholic tradition: with the implicitly religious atmosphere on the inside, and with the explicitly religious stories and symbols on the outside.

1. Original Dutch – translated into English by M. Badart, CEEC.

2. Joan Bassegoda i Nonell, *Gaudi. Zijn complete oeuvre*. (Barcelona: Triangle Postals) 107-108.

3. Zie een willekeurige toeristische folder <https://www.barcelonatop10.nl/sagrada-familia.htm>

4. Maria Antonietta Crippa, *Antoni Gaudi. Van natuur tot architectuur*. (Bremen: Taschen/De Volkskrant, 2010) 83-84.



© Shutterstock.com/Luciano Mortula - LGM

5. Zie <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2017/38/ruim-70-procent-leerlingen-naar-bijzonder-onderwijs>

6. Ton Bernts, Joris Kregting en Chris Hermans, *Identiteit van katholieke basisscholen*. (Nijmegen: Kaski/Radboud Universiteit, 2018), 15-16.

7. Toke Elshof, *Wat geven we hen mee? Een onderzoek naar het perspectief van ouders op katholiek basisonderwijs*. (Tilburg, 2018). [https://pure.uvt.nl/admin/files/28168453/wat\\_geven\\_we\\_hen\\_mee\\_onderzoek\\_ouders\\_en\\_katholiek\\_basisonderwijs\\_3\\_.docx](https://pure.uvt.nl/admin/files/28168453/wat_geven_we_hen_mee_onderzoek_ouders_en_katholiek_basisonderwijs_3_.docx)

8. Vgl. Fred Wester, *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. (Bussum: Coutinho, 1995).

9. Zie ook Toke Elshof, "Primary School Parents' Perspectives on Religious Education", in *Global Perspectives on Catholic Religious Education*, Vol.II. ed. Michael Buchanan and Adrian Mario Gellel (Singapore: Springer, 2019), 113-124; Toke Elshof, "Katholiciteit in jonge gezinnen", in *Waar blijft het christendom?* Red. Jos Pieper e.a., (Almere: Parthenon, 2019).

In my opinion, the *Sagrada Família* can be compared to Catholic primary education in the Netherlands. Because that also attracts many people; one third of all children in the Netherlands attend a Catholic primary school<sup>5</sup>. And they come from families with a very varied background<sup>6</sup>. Just as with the *Sagrada Família*, the Catholic believers are a minority, and just like with the *Sagrada Família*, you can ask yourself what actually drives all those people to come to such a Catholic institution.

That question was the basis for my national qualitative research among parents with children at a Catholic primary school<sup>7</sup>. I interviewed a wide range of 44 parents across the rural and urban regions of the country<sup>8</sup>. The research group included 4 types of parents. First, believing parents who are actively involved in a Catholic or Christian religious community. Then, parents who are on the periphery of the Church (*randkerkelijk*) and who generally consider themselves a little believer. Then unchurched parents who consider themselves unbelievers. The fourth group of parents were the faithful Muslims involved in a mosque. I asked these parents about the values that play an important role in their upbringing at home, about the possible role of the Catholic religion within it and about their perspective on Catholic primary education. Today I will highlight two themes from their answers<sup>9</sup>.

First, I will clarify what parents think of value in the upbringing they want to give their children at home, how it affects their perspective on Catholic primary education, and how that has to do with the *Sagrada Família* as a metaphor.

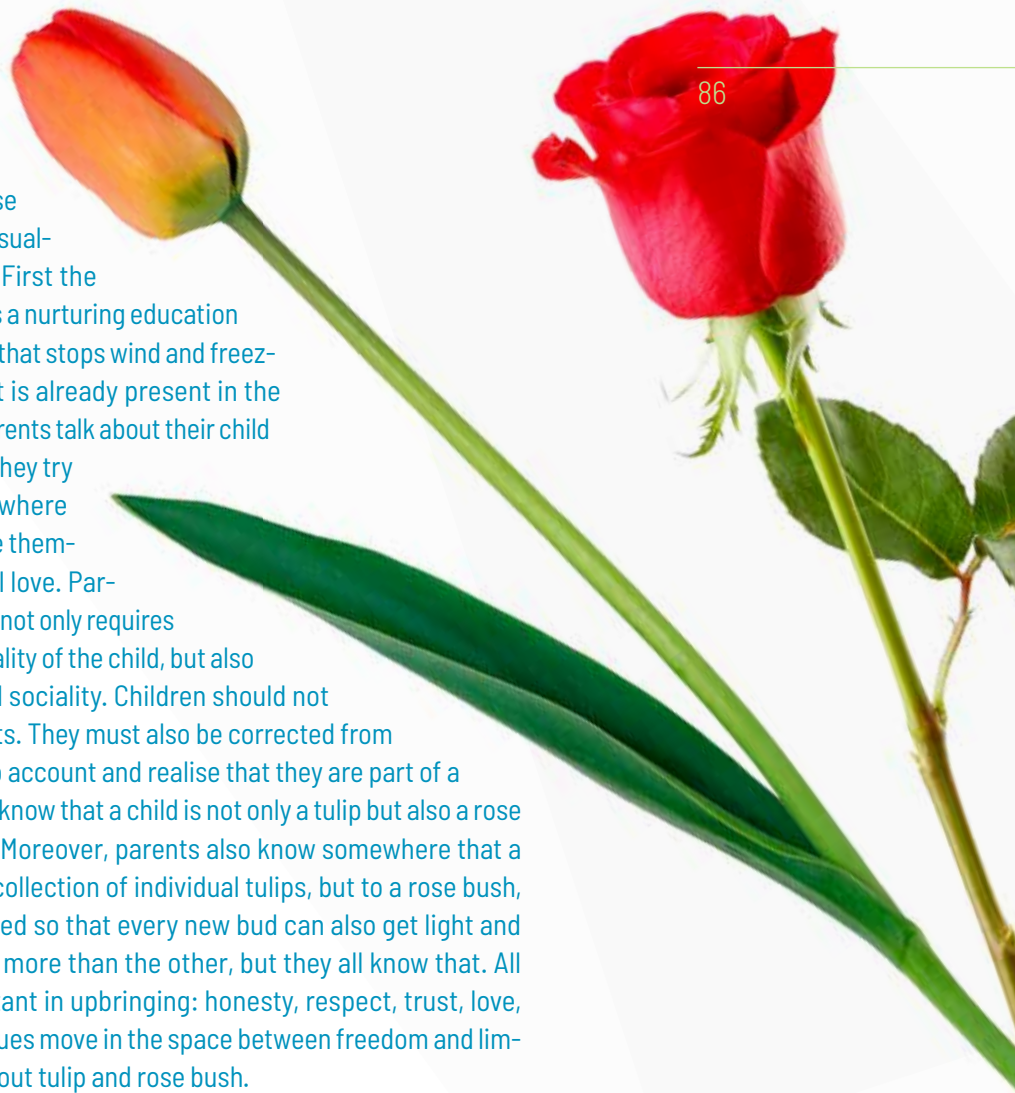
Next, I will highlight the role that the Catholic faith does or does not play at home. I also link that to the parental perspective on Catholic primary education and to the *Sagrada Família*. With regard to both themes, I will address the central issue of this symposium: interreligiosity.

## The value orientation in home upbringing

The vision of parents on how they raise their children is, in my opinion, well visualised by a combination of 2 flowers. First the tulip. Raising a child like a tulip means a nurturing education that provides light, air and water, and that stops wind and freezing cold. In this way, everything that is already present in the tulip bulb can develop optimally. All parents talk about their child in such sheltering, nurturing terms. They try to offer their children a safe home where they feel welcome, where they can be themselves and experience unconditional love. Parents also see very well that upbringing not only requires nurturing and protecting the individuality of the child, but also the development of relationality and sociality. Children should not only have room at home but also limits. They must also be corrected from time to time, learn to take others into account and realise that they are part of a larger whole. In other words, parents know that a child is not only a tulip but also a rose with pricking thorns: difficult sides. Moreover, parents also know somewhere that a society cannot be compared with a collection of individual tulips, but to a rose bush, and that it must sometimes be pruned so that every new bud can also get light and space. One parent emphasises that more than the other, but they all know that. All values that parents consider important in upbringing: honesty, respect, trust, love, attention, responsibility: all those values move in the space between freedom and limitation. Educate to live together is about tulip and rose bush.

The second thing that emerges from the interviews is that parents know they cannot guarantee or create that safe haven because life is vulnerable. Several respondents have experienced illness or the loss of a child or more often, of a partner. This reinforces their desire for a protective and safe home life. Moreover, this desire has to do with the awareness that the outside world is unsafe and tough. Achievement, self-reliance and anonymity prevail. On the one hand, parents understand that they have to protect their children against this. But on the other hand, they also very well know that they must prepare their children for this.

That brings us to the third significant theme from the interviews: parents know that the unsafe outside world is close to their children and their fear focuses on the threat that their child will be bullied and excluded, at school or in social media. Furthermore, they are frightening because their children are prematurely confronted with sex and violence. This threatening outside world also comes up—and that is interesting for the theme of this symposium—in connection with religion. Sometimes (more among Church-going respondents and Muslim parents) parents wonder if there is still freedom to experience religion, more often (especially among unchurched respondents) there is a concern that religion, and in particular Islam, affects the individual rights or social cohesion. The presence of different religions, and in particular Islam, reinforces the feeling of insecurity, of estrangement, of not feeling at home in society.





## What does this mean for parents' perspective on Catholic primary education?

When parents choose a primary school, it concerns a new pedagogical environment, which is on the border of the safe domestic world and the unsafe outside world. It is an intermediate world that, just like the family, must prepare the children for society but also protect them against it. Parents value that the school connects with home life in terms of educational climate and value orientation. But they also want the school to help their children to take that step further into the world. To be a little less a tulip but more a part of a rose bush.

The school is the first strange place where children must learn to live in a larger group, where they must learn to take others into account, with rules and agreements, with the larger world. And parents give examples. How important it is that the school sees what every child needs, that the headteacher knows all children by name, that there are short lines with the parents, that the school actively acts against bullying, that children from higher classes are a friend for toddlers, that children are encouraged to participate in a sponsored run for a good cause, or to donate toys, that children learn to show respect for children who are different from themselves. Parents are attentive to a school climate that emphasises personal formation and pays attention to atmosphere and well-being. Where a balance is sought between individual and community, between freedom and structure and where there is openness to society.

Now parents seem to associate these qualities in an intuitive way with a Catholic educational climate<sup>10</sup>. This is perhaps most obvious when a school does not respond to that. When parents are angry because the school has not done justice to their child, or is socially inadequate, the first thing that parents, even the unchurched parents say, is that it is a shame that such a school dares to call itself Catholic. Being Catholic appears to be an honorary title for a certain quality of the living climate.

In their awareness that such an educational climate is Catholic, parents are not alone. Catholic schools worldwide strive for a school climate with such characteristics<sup>11</sup>. Moreover, these characteristics are in important respects in line with the vision of the Catholic Church: the formation of the person, that the school as an educational community embodies evangelical values, the cooperation with parents and the focus on the common good<sup>12</sup>. This is what is called the implicit or hidden curriculum, which forms the background to the education that is given<sup>13</sup>.

In my opinion, it is in this implicit curriculum that Catholic schools resemble the *Sagrada Familia*, at least the interior of it. The inside of the basilica introduces visitors to the Catholic tradition through the natural materials that depict God's creation, through the windows that give a view of the heaven, through the location: in the heart of the city with open doors for everyone who is interested, even if only a little, through the receptive atmosphere of light and space. Just as the interior of the basilica is Catholic in an implicit way, the school climate of the Catholic primary school also implicitly expresses the catholicity.

Now the consensus among the respondents about the implicit curriculum shows a crack around a specific aspect. The religious diversity in society can lead to different attitudes about welcoming children with a non-Western background and religion. Should the Catholic school actually be religiously diverse too? Or precisely not? So are parents

10. Schools understand this. See, for example, the *Strategisch Beleidsplan* of Stichting De Waarden [De Waarden Foundation] in Zevenbergen, in which the section on identity (3.5, 21) states that, in the eyes of parents, the religious identity serves as an indicator for the above-mentioned quality characteristics. [http://www.stichtingdewaarden.nl/?page\\_id=173](http://www.stichtingdewaarden.nl/?page_id=173)

11. See the central values in policy notes and mission statements of many Catholic schools. Th. Groome, "American Catholic Schools and the Common Good". *Momentum* 34, no. 2 (2003): 26-29; A. Bryk, V. Lee and P. Holland, *Catholic Schools and the Common Good*. (Cambridge: Harvard University Press, 1993); D. Sikkink, "The Hidden Civic Lessons of Public and Private Schools." *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice* 7, no. 3 (2004): 339-365; Toke Elshof, "Catholic Schools and the Embodiment of Religiosity. The Development of Catholicity towards the Common Good." *Religious Education* 110, no. 2 (2015): 150-161.

12. See, for example, *Gravissimum Educationis*, the Vatican II Declaration on Christian Education, in 1965. <https://www.rkddocumenten.nl/rkddocs/index.php?mi=600&doc=647>. Catholic schools' policy documents do not often refer to documents of the Congregation for Catholic Education. References to the Catholic Social Doctrine are more common. See, for example, the Bishop Muller Foundation in Leeuwarden, <http://www.bms-onderwijs.nl/> where the Note *Vormende Identiteit* [Forming Identity] relates the central KSL themes (personal dignity, common good, subsidiarity, solidarity, justice) to the world of education.

13. That religious school identity is not only expressed in an explicit religious dimension but also in the pedagogical, didactic, organisational and social dimensions has been elaborated by Anneke de Wolff, *Typisch Christelijk? An investigation into the identity of a Christian school and its design*. (Kampen: Kok, 2000). See also C. Cameron, "Becoming young woman of faith and purpose. Catholic Schools for girls and educating for civic engagement" in *Coming out Religiously. Religion, the public sphere, and religious identity formation*, Ed. Linda Huffaker. (Proceedings of REA/APPRE: Boston, 2013) <http://www.religiouseducation.net/rea2013>.

wondering. We have already seen that this religious diversity is perceived by parents to a greater or lesser extent as unsafe. And we also saw that parents experience the Catholic primary school as an area on the border between the safe world at home and the unsafe outside world. For most parents this evokes two attitudes.

The first attitude is that of defence. Then the desire for the school dominates as a “home” and the awareness that religious differentness is strange and threatening<sup>14</sup>. The Catholic being of the school becomes a motive to reject that strange-religious: after all, the school is Catholic. Sometimes reference is made to the former parish school “by and for Catholics”. These respondents do not usually realise that their own unchurched children would simply not have been allowed to do so. Despite their unchurched nature is the Catholic school “from and for them”: Catholicity ensures the construction of a safe and trusted living environment<sup>15</sup>, to which the religions-stranger does not belong. In the second attitude, the catholicity of the school is precisely a motive for welcoming children with a different religious-cultural background. Catholicity namely implies the awareness that every child has the right to good education, and demands respect and openness for other religions.

Among parents, both attitudes sometimes weigh the same, sometimes the one or the other attitude weighs the most<sup>16</sup>. In other words, it is not cast in concrete. Even when the defence position is the most important, the openness position is not completely absent. Because the respondents are ultimately parents who see that it is all about children: classmates of their own children, children who deserve a chance for good education despite their different background. And for appreciation and respect for who they are. From there, the awareness arises that their children at school meet children with different backgrounds while playing and learning, so that the scary and the strange become more familiar<sup>17</sup>.

## Religiosity in home life

The second theme of my argument concerns whether Catholicism plays a role in home-life upbringing. It is striking that all respondents compare themselves with their own parents in that respect.

The unchurched parents in particular most resemble their parents. Almost all non-believers and unchurched respondents come from formerly Catholic or Protestant families. Just like with their parents, religion plays a minor role at home and participation in church activities occurs occasionally: at marriages or funerals of acquaintances. Nevertheless, these respondents became acquainted with the Catholic or Christian faith in their youth: their parents sent them to a Catholic or Christian school. In this too, these respondents resemble their parents. They have particularly good memories of that education: the atmosphere, the religious stories, the rituals and the celebrations<sup>18</sup>. The few who are less enthusiastic find that in any case they “have not gotten any lesser”. How much these respondents resemble their parents in their choices, they differ from them because they are even less than their parents familiar or acquainted with religious stories, traditions, rituals, visions, communities and practices. In other words, they suffer more from religious illiteracy<sup>19</sup>. The fact that the school takes care of this weighs thus relatively heavily on them.

14. See Jan Willem Duyvendak, *Thuis. Het drama van een sentimentele samenleving*. (Amsterdam: AUP, 2017).

Duyvendak describes the need to feel at home in society as an existential desire. The associated risk is the alleged right to a society that feels like a home. This leads to intolerance towards people who do not behave “as family”.

15. See also, Kim Knibbe, *Faith in the Familiar. Religion, Spirituality and Place in the South of the Netherlands*. (Boston-Leiden: Brill, 2013). Her research into the meaning of religion in Limburg points to the significance of Catholicism for the construction of the sense of belonging to the local community (family and neighborhood) and to the awareness of continuity with the past. De Hart also points to various research that shows that despite their ungodliness, unchurched Catholics have an emotional involvement in the religion in which they are familiar from within their family: *Christenen in Nederland. Kerkelijke deelname en christelijke geloofsgedrag*. (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2018), 95. It has been observed among unchurched youth that this involvement is often expressed in a lack of openness to non-Christian religions. Toke Elshof, *Van huis uit katholiek*; Friedrich Schweitzer, “Religious individualization: new challenges to education for tolerance.” *British Journal of Religious Education* 29, no.1 (2007): 89–100; Toke Elshof, “The challenge of religious education to deal with past and present Catholicism.” *British Journal of Religious Education* 17, (June 2018) <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1484689> <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1484689>

16. Both positions can be observed among all groups of respondents. However, openness predominates among Church-going respondents and restraint among marginal and unchurched respondents. A comparable relationship between Christianity and openness to Islam (and a lack of openness among secularists) is considered characteristic of the Netherlands, Kees de Groot notes in his discussion of three sociological studies of religion: “Geestelijke verzorging voor ongelovigen. Religie en zingeving in recente onderzoeken”, in *Tijdschrift voor Geestelijke Verzorging* Jaargang 21, nr. 92, 56–60.

17. For the meaning of encounter, also from a practical theological perspective: Bert Roebben, *Theology made in Dignity. On the*

*Precarious Role of Theology in Religious Education* (Leuven: Peeters, 2016).

18. See also, Ina ter Avest, Gerdien Bertram-Troost and Siebren Miedema, "If it feels good: Research on School selection processes motives among parents of young children." *Religion and Education* 42, no.3 (2015): 357-367.

19. Religious knowledge seems to have disappeared throughout culture. For example, the *Reformatorisch Dagblad* headlines on 14 December 2017 «Google maakt religieus analfabetisme zichtbaar [Google makes religious illiteracy visible]»: Google's annual review has just revealed that questions about the Christian holidays score high on the list of most frequently asked questions to the search engine. However, the phenomenon is more dominant among younger generations: Joep de Hart, *Geloven binnen en buiten verband. Religieuze ontwikkelingen in Nederland* (Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau, 2014):66 [Believing within and outside context. Religious developments in the Netherlands. (The Hague: Social and Cultural Planning Agency, 2014): 66; Peter Nissen, *Kunst en Religie [Art and Religion]* <http://www.peternissen.nl/lezingen/lezingen-in-2010/108-kunst-en-religie.html>.

20. See also, Peter van Rooden, "Oral history en het vreemde sterven van het Nederlandse christendom", *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 119, no.4 (2004): 524-551. He states that conventional Christianity is not reflexive but self-evident, not discursive but ritual, and not focused on individuality but on group feeling. He also notes that life stories about becoming secular do not usually have the character of a liberation story, but show that religion gradually became irrelevant as society changed. I well recognised that with my unchurched respondents and those who are on the periphery of the Church.

21. Referring to Wuthnow, De Hart talks about this type of spirituality as a *spirituality of dwelling*. *Christenen in Nederland*, 12-13.

22. See also, Knibbe, *Faith in the Familiar*. She points out in this peripheral and unchurched Catholicism, an anti-institutional tendency that stems from their experience that the wisdom of life acquired within daily life is not recognised by the Church as religiously valuable. The contrast between the own experience and the Church doctrine is perceived as

The respondents who are on the periphery of the Church (*randkerkelijk*) are less religious than their parents used to be. They go to church less than they did as children, pray less, and rituals such as lighting a candle (mentioned by Catholics) or reading the Bible (mentioned by Protestants) play less a role. Most respondents on the periphery of the Church had their children baptised. In the Catholic families, fewer children also do their First Communion and an even smaller number receive the Confirmation. Yet it is these initiation sacraments that give life to family religion, beside the contact with the own parents. These families pray when eating or go to church (at Christmas) because the grandparents are there. Strangely enough, these respondents even consider it a shame that religion only plays such a small role. They would like to pay more attention to it, but find it difficult on their own. There is something like a displacement among them; a desire for a familiar, recognisable society including church. Their church involvement has generally not faded because of religious reasons but because Churchanity has become an exception<sup>20</sup>. Church attendance evokes a feeling of being alone instead of community. Not only do they not want that for themselves, but also not for their children. These parents often consider it undesirable that their children participate in First Communion or Confirmation and therefore become an exception in their class. The decline of religion in society and in the own family seems to stimulate a longing for the former folk church, in particular for its solidarity and security<sup>21</sup>. However, they do not miss the hierarchical structures and patterns of the past; they consider it good that the Church power of the past has disappeared<sup>22</sup>.

Among Church-going respondents (Catholic and Protestant), home religion is the least consistent with their own youth. If these parents grew up in a religious family, they usually are more religious than their parents were and are, and they are more involved and more consciously involved in their family life than their parents. Several of these Church-going respondents were converted to the Catholic faith as a youngster or an adult, or have a migration background. So they all face the task of "reinventing" being a Catholic. They resemble each other in the search for their faith experience<sup>23</sup>.

Moreover, they are more consciously and reflexively concerned with faith and Church. This leads to a positive-critical involvement with the Church and to a faith-related involvement with a lot of attention for personal experience and feeling<sup>24</sup>.

Religion plays a clear role in their family life. For example through Church involvement (children's celebrations, children's choir, children's catechesis), Bible reading and praying (when going to bed, at dinner or for a special occasion), but also in attention to other people, involvement in society and nature. Faith offers support, it provides a step back, and offers confidence and inspiration. It also plays a role in existential experiences such as birth, illness, death, bullying or being bullied, divorce. Parents help their children with this by talking about it, by lighting a candle (especially Catholic parents), reading a story from the Bible (especially Protestant parents) or by a prayer. They hope that this contributes to mental resilience.

For Muslim parents, Islam plays a major role in homely upbringing; not Catholicism or Christianity. Their choice for a Catholic primary school stems from their understanding that their children benefit from good education that introduces them to Western values and norms. They think that the Catholic school fits the best with this, because there is respect for religion and tradition (which is less the case with public schools) and because there is openness for other religions (which is less the case within Christian schools).



## What does this mean for parents' perspective on Catholic primary education?

Just as domestic value orientation has an effect on expectations with regard to the implicit school curriculum, domestic religiousness also has an effect on expectations with regard to the explicit school curriculum: the religious-philosophical formation. Four aspects can be distinguished within this, each of which plays a role to a greater or lesser extent<sup>25</sup>.

The first is the *religious initiation*. Parents would like to see the Catholic school bring their children, in an accessible way, into contact with the Catholic-Christian religion and the Church: learning to pray, telling Bible stories, explaining moral values, religious rituals and celebrations, and contact with the parish. All Dutch parents value this. This is difficult for Muslim parents, especially if religious participation is required from their children. That they enter a church as if it were a museum is possibly an option. That they enter a church to attend a celebration is a bridge too far. Secondly, parents appreciate it if the school contributes to the personal *religious development* of their child: to their openness to the religious and the "more" in life, so that children can choose their own path and attitude. According to parents, this is best achieved through open-minded religious education in which Catholic Christianity is the preferred position, but where there is also attention for religious diversity, certainly if it is present in the classroom. Even if parents actually find Islam a bit scary, they do recognise that children who differ in religious respect can learn from each other and that religious diversity at school can contribute to mutual understanding. The third aspect concerns the expectation that the school contributes to *socio-cultural development*. Parents would like their children to better understand the social significance of religion(s)<sup>26</sup>. All parents consider that important, and here too religious diversity within the school forms a starting point because this makes encounter possible and can contribute to mutual understanding. The fourth aspect concerns the input into family life. Celebrations where (grand)parents are welcome promote family solidarity. The fact that schools make themes of giving meaning and religion (developed in the classroom through projects) accessible to parents through newsletters, calendars or parents' evenings ensures that parents can pay attention to this at home, too. Muslim parents also appreciate the fact that the school informs them about the significance of Catholic-Christian feasts and rituals, and how the connection with Islam can be made from there. As a result, they too can better accompany their children at home.

Those expectations with regard to the explicitly religious curriculum are comparable with the outside of the *Sagrada Familia*: with the religious stories and symbols. Parents not only consider the school climate or the implicitly religious curriculum important, they also have expectations that are explicitly religious: clearly recognisable as religious. Now it is obvious that most parents think that the Catholic schools can do a bit more work than they do today. However, they notice that this is not always the case and that teachers are not always willing or able to tell something about faith from knowledge or affinity. So, in comparison with the *Sagrada Familia*, the explicitly religious aspect of the school is not sufficiently highlighted.

Parents consider that a shame. First of all, because they like to see the school do, in this respect, what they themselves cannot do or think they cannot do because of their religious illiteracy. Moreover, the attention to that explicitly religious is important

particularly painful when office-bearers threaten the solidarity within the trusted group, for example by demanding religious approval for participation in Church rituals and sacraments. The Church, which at such moments divides the community and disrupts the desire for solidarity, induces resistance and is disqualified as non-own and "from above."

23. There is also interest in other religions among them. However, that does not extend to a participation in the related rituals. In connection with Wuthnow, De Hart speaks of a spirituality of seeking, which (unlike the spirituality of dwelling) is characterised by the individuality of the search. My Church-going respondents correspond to this seeking spirituality in that respect. They differ from De Hart's concept of seeking spirituality because in his concept, fixed (church) contexts, group connections and situations hardly play a role. Moreover, within his concept, seeking spirituality appears to provide an experience of faith that differs greatly from Church belief. Christenen in Nederland, 13-14. That also does not correspond with my Church-going respondents.

24. Cf. Hijme Stoffels, "Nieuw-komers en nazaten. Vijf generaties en hun religieuze kansen." *Religie en Samenleving* 1, no.3 (2006): 121-139; Kees de Groot, "Orthodoxie en beleving. Bewegingen in de Rooms-Katholieke kerk in Nederland." *Religie en Samenleving* 1, no.3 (2006): 151-173.

25. Toke Elshof, "Primary School Parents' Perspectives on Religious Education".

26. See Yvonne Zondervan, *Ongelofelijk. Over de verrassende comeback van religie*. (Amsterdam: Prometheus, 2018). She means that people no longer know how Christianity has positively contributed to the development of value orientation, education, justice, art and culture, and that dissociating Christianity from the public domain has also made it impossible to deal with religious expressions in public and with religious differences. She considers that risky, precisely because of the actual context of globalization.

27. Didier Pollefeyt and Jan Bouwens, "Framing the Identity of Schools. Empirical Methodology for research on the Catholic Identity of an Education Institute," in *International Studies in Catholic Education* 2, no. 2 (2010): 193–211. This outcome of this qualitative study is in line with the results of Flemish quantitative research into parents' views on the Catholic school identity. See also, Eduard van Lierde, "Voor ouders mogen scholen katholieker – Geloof mag meer in de verf worden gezet." In *Tertio- Christelijk Opinieweekblad* 11 januari 2012, 1, 7–9.

28. In this preference, parents do not realise that on important points this corresponds with the Church vision. See: Congregation for Catholic Education, *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools. Living in Harmony for a Civilisation of Love*. (Rome: Libreria Editrice Vaticana, 2013).

29. See also, Erik Borgman, "De onlosmakelijke verbondenheid van religie en publiek domein: pleidooi voor een 'omgekeerde doorbraak', in W. van de Donk et al., *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. (Amsterdam: University Press, 2006), 315–336.

30. See, for example, Bas Heijne, *De Staat van Nederland* (Amsterdam: Prometheus, 2017), that describes a social breakline that can be interpreted socio-economically (in terms of those who stay behind, winners-losers) or ideologically (in terms of universalism-nationalism, equality thinking-group thinking, commonality-identical individuality), and that the opposite positions are becoming increasingly hostile to each other. Hans Peter Benschop (red). *Nieuwe Tegenstellingen. Wat doen we ermee?* (Den Haag: Boom, 2017) [New Contradictions. What do we do with it? (The Hague: Boom, 2017)] describes, among other things, that and how these contradictions play a role in education.

31. See *Bezielde en zelfbewust. Beleidsnota met het oog op een nieuwe dynamiek en een gedeelde visie in het katholieke onderwijs*. (Utrecht/ Secretariaat RKK 2002).

because of the actual cultural and religious diversity. Even if they experience it to a greater or lesser degree as threatening, they know that the future of their children will be, even more than today, intercultural and interreligious. The school must therefore prepare their children for this. In the way that parents like to see the school do that, the preference goes to the dialogue model<sup>27</sup>. Most respondents expect the school to ensure that their children become familiar with the diversity of religions and philosophies of life, but that Catholic Christianity (in its religious and cultural meaning) receives the most attention in there, and is brought into dialogue with other beliefs.

The preference for such a dialogue model shows how much significance the Catholic primary school can have on interreligious issues. The attachment among parents (and children) to a Catholicism that guards boundaries and prevents the religiously other, appears to be possibly turned towards a searching attitude (among parents and children), which primarily focuses on aspects of Catholic Christianity but which, from there, also includes openness to other religions experienced as strange. Parents not only indicate that consideration for this may receive more attention in the lessons, but may also continue in the school climate. The Catholic school should, more than it is currently the case, be a practice area for the encounter between different religions<sup>28</sup>. The fact that parents express themselves in this way is of great social importance, because they bear witness to a mental space on the basis of which Catholic schools can add something to society<sup>29</sup>.

They can become a sign of hope for the future, precisely because such dialogue practice places are socially increasingly lacking: because of the hardened positions and the social dichotomy<sup>30</sup>.

However, it is not obvious that schools do that. Parents point out that schools find it difficult to properly shape their catholicity, partly because teachers are not always willing or able to do so. Younger teachers in particular are often just as little religiously literate as the parents themselves. This is not only a major problem when it comes to the explicitly religious curriculum, but also when it comes to a school climate in which pupils with different backgrounds learn to appreciate and respect each other.

In my opinion, this requires explicit attention in the initial or in-service training of teachers. In addition, it seems to me useful to develop new contacts between the school and Church life. The Catholic *educational world* is confronted by the parents with desires that correspond to the four domains of *Church life*. As family secularity increases, the weight of the Catholic school grows as an institution that brings children (and their parents) into contact with religious learning, celebrating, serving, and with an inspired, open community life. Although the Dutch Bishops' Conference also believes that Catholic schools have a task in these four areas<sup>31</sup>, this does not mean that schools can or want to respond to this. However, the fact that parents ask them to do so is, in my opinion, an important reason to look for new, inspiring contacts in the local area: between local schools and parishes. It could be investigated how the Church can contribute to making the school, like the *Sagrada Familia*, a place where people come into contact with the best of the Catholic faith tradition and are thus equipped for their lives in a religiously diverse world.



Joseph HERVEAU est diacre, titulaire d'un master en théologie (licence canonique de théologie), il est responsable national de l'Animation pastorale et du Réseau Études au sein du Secrétariat général de l'Enseignement catholique (SGEC) en France.

Joseph HERVEAU is a deacon, he holds a Master's degree in Theology (canonical license in Theology), and he is the national responsible for Pastoral Animation and the Network Etudes at the General Secretariat of Catholic Education (SGEC) in France.

## Summary

### When pluralism durably takes root, or French Catholic Education challenged by its own Catholicity

With a little more than two million pupils, Catholic schools are immersed in the multicultural, multi-convictional and secular reality of French society. However, this reality frequently questions the Catholic School's project nowadays, and more precisely its representation and its mission: what does its "own character" mean in a plural society? If it opens too much, is there not a risk of losing its "identity"? What exactly is this identity? What place for non-Christians and non-believers in our schools? This will require a quick examination of the models or representations of the Catholic school in France in its recent history, because they constitute the implicit and unconscious framework of the above questions. The cultural, convictional and religious pluralism raises many questions.

But Catholic Education is not left without resources to address them, as it is suggested in the document "Educating to Dialogue" published in 2017 by the SGEC. However, it requires real investment and work from the educational communities. More fundamentally, through this established and irreversible situation of pluralism, it is possible to notice a real invitation for the school to take deliberately part in the mission of the Church ("Sign and means of intimate union with God and of the unity of the whole human race" - LG 1). In short, it is an invitation to immerse oneself once again in the nature and vocation of every ecclesial institution to "catholicity".

## Quand le pluralisme s'installe durablement, ou l'Enseignement catholique français au défi de la « catholicité » de l'Église

### L'école catholique aujourd'hui : l'école que l'Église propose à tous, avec tous

Joseph Herveau

#### La situation actuelle de l'école catholique en France

##### *La loi « Debré », un tournant dans l'histoire des écoles catholiques en France*

Lorsqu'en 1959 la loi « Debré »<sup>1</sup> inaugure le régime du contrat d'association pour l'enseignement privé en France -enseignement très majoritairement catholique- elle met fin à deux siècles et demi de conflits et tensions entre l'Église et la République Française sur la question de l'éducation.

Reconnaissant un « caractère propre » aux écoles privées, la loi Debré ouvrait le principe d'un contrat d'association avec celles d'entre-elles qui en feraient la demande, sous réserve qu'elles mettent en œuvre les programmes scolaires de l'Enseignement public et qu'elles accueillent tous les élèves<sup>2</sup>, quelles que soient leurs origines, opinions, ou croyances, dans le respect de la liberté de conscience.

Dès lors, la porte du pluralisme était ouverte d'une façon inédite dans l'Enseignement catholique.

Mais dans le contexte des années 1960 et malgré une sécularisation déjà en marche, la société française est encore relativement marquée par le christianisme, au moins d'un point de vue socio-culturel. L'ouverture à tous ne pose finalement que peu de problème à l'identité catholique de nos écoles, car elles restent encore animées et fréquentées par une grande majorité de chrétiens.

Cette situation va se complexifier jusqu'à nos jours sous l'effet de quatre facteurs qui s'additionnent :

1. Une « crise des vocations » qui fait inexorablement diminuer le nombre de religieuses et religieux des congrégations enseignantes, et progressivement disparaître leurs communautés des établissements scolaires.
2. La période dite des « Trente Glorieuses »<sup>3</sup> qui nécessite l'apport de main-d'œuvre extérieure et le processus de décolonisation qui conjointement, accentuent le caractère multi-culturel et pluri-religieux de la société française.
3. La sécularisation globale de la France qui s'intensifie, et avec elle son corollaire : *l'indifférence religieuse*.
4. Le caractère polysémique et souvent polémique de la notion de « laïcité » dans la vie politique française, qui est interprétée selon un large spectre allant d'une co-

1. Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés.

2. Le §10 du Statut de l'Enseignement catholique de 2013 précise ici que l'ouverture à tous n'est pas « subie », mais positivement « choisie », en raison même de la mission de l'Église : « Au service de l'homme et de son éducation, l'Église manifeste qu'elle porte sur toute personne un regard d'espérance. Conformément à la mission qui lui a été confiée par le Christ, elle s'adresse à tous les hommes et à tout homme ; aussi, par choix pastoral, l'école catholique est-elle ouverte à tous, sans aucune forme de discrimination. »

3. Période de forte croissance économique d'après-guerre, entre 1946 et 1973.

habitation pacifique des religions pour certains à une volonté explicite d'effacement total du religieux de l'espace public pour d'autres.

### *Un contexte présent qui interroge l'identité et la mission de l'école catholique*

En soixante ans, les familles qui inscrivent leurs enfants dans l'Enseignement catholique ont donc radicalement changé, parce que le monde dans lequel elles vivent a radicalement changé.

Ces familles que nous accueillons sont logiquement aujourd'hui à l'image de la société française contemporaine qui est pluri-convictionnelle, multiculturelle, et sécularisée, et c'est à elles que nous sommes envoyés, car la véritable raison de l'ouverture à tous n'est pas d'abord liée au contrat passé avec l'État, mais à la nature « catholique » — c'est-à-dire universelle — de nos écoles.

Dans ce présent contexte, ce que ces familles demandent à l'école catholique aujourd'hui, c'est avant tout une éducation de qualité qui prépare l'avenir de leurs enfants, et elles sont de moins en moins nombreuses à choisir l'Enseignement catholique pour des raisons spécifiquement ou d'abord confessionnelles.

Mais cette mixité convictionnelle se retrouve aussi du côté du corps enseignant : si le régime du contrat d'association suppose que les professeurs optent spécifiquement pour l'Enseignement catholique à la fin de leurs études, le contrat n'implique pour eux qu'une attitude de « respect du caractère propre » de l'école catholique, attitude qui ne les oblige ni à être catholiques — l'ouverture à tous vaut aussi pour eux — ni à participer de façon active à la vie chrétienne de l'établissement s'ils ne le souhaitent pas.

Un tel contexte n'est pas sans poser question quant à l'identité et la mission de l'École catholique. Peut-elle continuer à être « elle-même » dans cette situation ?

Malgré les bonnes intentions de départ, le régime du contrat d'association condamnerait-il l'Enseignement catholique à devenir à moyen ou long terme un simple « enseignement privé » ? Et la belle intention ecclésiale soutenant cette ouverture à tous ne serait-elle pas quelque peu naïve ?

Les activités pastorales au sein des écoles catholiques ne risquent-elles pas de se trouver reléguées de plus en plus en périphérie de la vie pédagogique et éducative de l'établissement, voire de disparaître purement et simplement d'ici quelques années, faute de demande de la part des parents, de cadre pour les situer avec justesse dans la proposition éducative, et faute de personnel motivé et qualifié pour les porter en dehors des animateurs pastoraux dédiés aux seules activités dites « pastorales » que l'on peine parfois à recruter aujourd'hui déjà ?

### *Clarifier nos représentations de l'identité et de la mission de l'École catholique*

Envisager de répondre avec rigueur aux questions ci-dessus suppose de préciser ce que l'on entend par l'identité et la mission de l'École catholique. Pour cela, un léger détour par l'histoire des écoles chrétiennes en France s'impose. Dans les siècles qui nous ont précédés, on pourrait délimiter à gros traits trois époques correspondant à trois modèles de l'Enseignement catholique en France.



- **Première période :** l'éducation avant la Révolution Française : *l'école, un quasi-monopole ecclésial*, dans une société chrétienne. De l'évangélisation des Gaules au XVIII<sup>e</sup> siècle, les clercs — souvent les seuls lettrés — font œuvre éducative auprès de toutes les classes sociales, qu'il s'agisse de perfectionner et d'enseigner des techniques agricoles aux populations vivant près des monastères, d'être les précepteurs des princes, ou plus tardivement, d'ouvrir des écoles pour les pauvres. L'Église se trouve donc dans une situation de quasi-monopole éducatif dans une société chrétienne ayant pour religion d'État le catholicisme.
- **Seconde période :** de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle : *l'école des catholiques pour les catholiques*, dans une société laïque qui prend ses distances avec l'Église. Les Lumières et la Révolution Française font naître un enseignement laïc et républicain qui entend mettre à distance et même lutter contre l'influence de l'Église dans la société française. C'est le début d'une longue période de tensions et d'affrontements qui culmineront en 1904 par l'interdiction d'enseigner pour les religieux. L'école catholique est alors en quelque sorte « une école de résistance », *l'école des catholiques pour les catholiques*. La question de « l'instruction religieuse » — expression qu'il faut traduire par « catéchisme » — est l'un des marqueurs forts de cette période, et se trouve au cœur de l'identité de l'école puisque c'est précisément à cette « instruction religieuse » que l'école de la république s'oppose et dont elle se démarque.
- **Troisième période :** des années 1960 à nos jours : *l'école que l'Église propose à tous*, dans une société plurielle. C'est la troisième époque de l'école catholique en France, en laquelle nous nous situons aujourd'hui, et qui ne fait que commencer. Deux éléments la caractérisent : la Loi Debré d'une part, mais également le Concile Vatican II, qui s'ouvrira en 1962 et inaugurera de nouveaux rapports entre l'Église et les sociétés modernes.

### *Identité et mission de l'école catholique dans les trois modèles*

Ce très rapide parcours historique permet de mettre en évidence trois identités et trois missions distinctes de l'école catholique, selon le contexte.

Dans le **premier modèle**, l'Église se préoccupe d'éducation dans un monde chrétien qu'elle contribue par son action, à sensibiliser et à initier aux questions éducatives et scolaires, au-delà des modes de transmission traditionnels.

Dans le **second modèle**, l'Église est contrainte de ne plus s'occuper que de l'éducation des catholiques, et les familles qui font appel aux écoles chrétiennes le font précisément en raison de leurs convictions religieuses. Elles attendent que leurs enfants soient éduqués dans et selon la foi chrétienne et comptent sur l'école pour y parvenir.

Dans le **troisième modèle**, l'Église peut à nouveau se préoccuper de l'éducation de tous, mais dans un monde sécularisé, pluri-convictionnel, et multi-culturel.

### *L'école que l'Église propose à tous...*

#### *Un « modèle 3 » qui n'a pas encore révélé toutes ses potentialités*

Cette troisième étape de la vie des écoles catholiques en France, celle de l'ouverture à tous, n'est pas seulement le fruit de la loi Debré comme nous l'avons vu. Elle est intrinsèquement liée à la mission de l'Église elle-même comme le précise le statut de l'Enseignement catholique français :

« *Au service de l'homme et de son éducation, l'Église manifeste qu'elle porte sur toute personne un regard d'espérance. Conformément à la mission qui lui a été confiée par le Christ, elle s'adresse à tous les hommes et à tout homme ; aussi, par choix pastoral, l'école catholique est-elle ouverte à tous, sans aucune forme de discrimination.* » Statut de l'Enseignement catholique, 2013, § 10.

Or, l'Enseignement catholique en France est tributaire de son histoire. Le « modèle 2 » — *l'École des catholiques pour les catholiques* —, reste consciemment ou inconsciemment présent dans les mémoires comme le *paradigme* d'une école « vraiment » catholique. Pour preuve, cette propension à vouloir parfois continuer à rendre « obligatoire<sup>4</sup> » pour tous messes, célébrations, temps de prière, ou même la catéchèse<sup>5</sup> dans certains établissements, au motif que « *les familles savent bien qu'ils ont inscrit leur enfant dans une école catholique* ».

Dans le modèle 2 en effet, une « école catholique » est une école en laquelle « éduquer chrétiennement » signifie *catéchiser, célébrer les sacrements de l'initiation, prier*, etc. Bref, proposer une pastorale catéchétique, sacramentelle et liturgique dans l'établissement.

Exiger ou même espérer aujourd'hui que tous les élèves même s'ils sont musulmans, juifs, bouddhistes ou non-croyants rejoignent les élèves chrétiens dans ces propositions calquées à bien y regarder sur un le modèle d'une *pastorale paroissiale* pose question, d'autant que l'activité — y compris missionnaire — de l'Église ne se limite pas et de loin, à ce type de pastorale.

Non seulement les écoles catholiques ne sont pas des paroisses, mais que le public qu'elles accueillent aujourd'hui, n'est *majoritairement* pas celui des paroisses.

### Quitter la logique de « l'adaptation » au profit de celle de la « mise en projet »

On le voit bien, si cette façon de mettre en œuvre la mission de l'école catholique avait tout son sens dans un monde déjà évangélisé et lorsqu'elle accueillait des *élèves baptisés*, elle n'est plus adaptée à l'époque en laquelle nous vivons ni aux familles que nous accueillons. Non qu'il s'agirait d'effacer toute proposition catéchétique, sacramentelle ou liturgique de nos établissements ! Nous en aurons toujours besoin, ne serait-ce que pour nourrir les élèves catholiques que — ne l'oublions pas — nous accueillons fort heureusement toujours même s'ils sont moins nombreux.

Mais il s'agit aujourd'hui d'apprendre à ne pas vivre notre mission éducative chrétienne seulement de cette façon. Ou pour le dire autrement, nous avons encore besoin d'apprendre à ne pas renvoyer notre « caractère propre » dans le seul domaine de la pastorale catéchétique, sacramentelle et liturgique, ce que nous continuons à faire même de façon inconsciente, car si la gamme des « activités pastorales » s'est largement enrichie pour s'adapter justement au pluralisme (*culture chrétienne, culture religieuse, ateliers science et foi, éveil de l'intériorité*, etc.), tout cela reste la mise en œuvre d'activités dérivées de l'initiale catéchèse, et qui toutes pertinentes qu'elles puissent-être, font courir le risque de détacher ou de disjoindre le « pastoral » de « l'éducatif » et du « pédagogique ».

Cependant, je ne voudrais pas que ce que j'ai dit précédemment entretienne des caricatures. À vrai dire, dans leur grande majorité les écoles catholiques de notre pays ont

4. Ou au moins à inciter systématiquement et massivement tous les élèves à y participer, quoi qu'il en soit de leur appartenance religieuse, comme par exemple pour une messe de rentrée. Or, sans exclure personne d'une célébration eucharistique, il serait intéressant d'approfondir ce que la constitution *Sacrosanctum Concilium* sur la liturgie nous dit de la « participation consciente, active et fructueuse » à toute liturgie, particulièrement la liturgie eucharistique. En effet, participer à une liturgie n'est pas un acte passif ou seulement culturel. Le Christ y convoque et y rassemble les baptisés qui forment son Corps : « [...] C'est donc à juste titre que la liturgie est considérée comme l'exercice de la fonction sacerdotale de Jésus Christ, exercice dans lequel la sanctification de l'homme est signifiée par des signes sensibles et réalisée d'une manière propre à chacun d'eux, et dans lequel le culte public intégral est exercé par le Corps mystique de Jésus Christ, c'est-à-dire par le Chef et par ses membres. [...] » (SC 7). « [...] il est nécessaire que les fidèles accèdent à la liturgie avec les dispositions d'une âme droite, qu'ils harmonisent leur âme avec leur voix, et qu'ils coopèrent à la grâce d'en haut pour ne pas recevoir celle-ci en vain. C'est pourquoi les pasteurs doivent être attentifs à ce que dans l'action liturgique, non seulement on observe les lois d'une célébration valide et licite, mais aussi à ce que les fidèles participent à celle-ci de façon consciente, active et fructueuse. » (SC 10-11).

5. Dans certains lieux lorsqu'est proposé une « catéchèse pour tous », il s'agit en réalité rarement d'une « catéchèse » au sens où l'église l'entend, mais plutôt de propositions de réflexion à partir d'un texte biblique ou à l'occasion d'un temps fort liturgique, ou tout simplement des propositions en lesquelles on débat de questions existentielles et/ou spirituelles. De telles initiatives sont louables, mais ne devraient pas s'appeler « catéchèse ».

déployé de nombreux efforts pour s'ajuster à la situation pluraliste actuelle. Ce que je voudrais souligner, c'est qu'elles l'ont fait par « *adaptation* » d'un modèle qui fondamentalement, ne correspond pas ou ne correspond plus au monde en lequel nous vivons, ni aux familles qui y vivent.

**Bref, le modèle 3, « l'École que l'Église propose à tous, au nom du Christ, et avec le concours de tous » est encore largement devant nous**, et nous ne sommes sans ressources ni pour l'inventer ni pour le mettre en œuvre, mais reste à en mettre en forme le projet.

En France, ce sera l'un des enjeux majeurs des prochaines décennies sans quoi, nous aurons du mal à résister à deux tentations réelles et antagonistes : devenir de simples « écoles privées », ou tenter de redevenir « l'école des catholiques pour les catholiques ».

### *Penser spécifiquement la mise en œuvre de la mission de l'école catholique pour un monde pluraliste*

Penser et vivre « l'École que l'Église, au nom du Christ, propose à tous et avec le concours de tous » suppose au moins trois opérations :

1. Clarifier ce qu'est au juste la mission que l'Église confie à l'école aujourd'hui, et préciser en quoi cette mission participe de la mission de l'Église elle-même.
2. Penser autrement le dedans et le dehors de l'Église, ou le rapport de l'Église avec ce qui n'est pas elle-même, mais sans faire de qui que ce soit un « chrétien anonyme » ou autrement dit, sans récupération.
3. Penser autrement l'articulation diversité/unité dans nos communautés éducatives, sans verser dans le plus petit dénominateur commun, ni réduire le « caractère propre » de l'école catholique à un « supplément d'âme » réservé à celles et ceux que ce supplément d'âme ne dérangerait pas, sans verser non plus dans une « uniformisation » qui rassurerait à peu de frais.

Or, pour chacune de ces opérations, le Concile Vatican II offre des ressources conséquentes, que je me propose de passer en revue maintenant, bien sûr sans les développer ni les approfondir, compte tenu du format de cette communication.

Je me contenterai dans un premier temps de la première opération, réservant les deux autres pour le point suivant.

### *Préciser la mission de l'école catholique, et la place de cette mission dans celle de l'Église elle-même*

La déclaration *Gravissimum Educationis* offre un cadre particulièrement clair pour décrire de façon fiable la mission que l'Église confie aujourd'hui à l'école catholique. Cette mission peut se synthétiser en deux points très concrets, ou deux « piliers » formulés aux § 1 et 8 de la déclaration :

#### **Formation intégrale de la personne**

« Il faut donc, en tenant compte du progrès des sciences psychologique, pédagogique et didactique, aider les enfants et les jeunes gens à **développer harmonieusement leurs aptitudes physiques, morales, intellectuelles**, à acquérir graduellement **un sens plus aigu de leur responsabilité, dans l'effort soutenu pour bien conduire leur vie personnelle et la conquête de la vraie liberté**, en surmontant courageusement et généreusement tous les obstacles. Qu'ils bénéficient **d'une éducation sexuelle à la fois positive et prudente**

au fur et à mesure qu'ils grandissent. De plus, qu'ils soient **formés à la vie sociale** de telle sorte que, convenablement initiés aux techniques appropriées et indispensables, ils deviennent capables de s'insérer activement dans les groupes qui constituent la communauté humaine, de **s'ouvrir au dialogue** avec l'autre et d'apporter de bon cœur **leur contribution à la réalisation du bien commun**. » (GE n° 1<sup>6</sup>)

Bien que la déclaration n'emploie pas formellement l'expression, c'est bien comme une « formation intégrale de la personne » ou comme une *éducation intégrale* que l'Église envisage l'éducation. Une telle éducation intégrale comporte au moins sept dimensions, toutes concourant à l'unification de la personne : *intellectuelle, physique, morale, affective, sexuelle, sociale, spirituelle, et la formation de la liberté*. La dimension spirituelle n'est pas nommée en GE 1, mais elle apparaît en d'autres endroits de la déclaration, et de manière générale, transversalement dans l'ensemble du texte.

Le premier pilier de la mission de l'école catholique est donc de mettre en œuvre l'éducation comme une formation intégrale de la personne.

### Une « atmosphère animée d'un esprit évangélique »

« La présence de l'Église dans le domaine scolaire se manifeste à un titre particulier par l'école catholique. Tout autant que les autres écoles, celle-ci poursuit des fins culturelles et la formation humaine des jeunes. **Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité [...]** » (GE n° 8)

Nous trouvons ici le second pilier, décrit en termes extrêmement forts, puisque la déclaration mentionne explicitement l'école catholique, et qu'elle précise ce qui lui est propre : la création pour la communauté éducative d'une « atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité ».

Si GE n'oublie pas la catéchèse, l'initiation chrétienne et l'éducation permanente de la foi<sup>7</sup>, elle ne les réfère pas spécifiquement ici à l'école catholique, sans les exclure pour autant du champ scolaire. GE 8 l'envisage explicitement d'ailleurs, pour ce qui concerne les élèves baptisés<sup>8</sup>.

On pourrait donc décrire objectivement la mission confiée à l'école catholique par l'Église de la façon suivante : **mettre en œuvre une éducation intégrale de la personne de l'élève en édifiant pour la communauté éducative un climat évangélique.**

Ceci posé, il apparaît qu'une telle mission peut parfaitement se vivre dans un environnement pluraliste, sous réserve toutefois de prendre au sérieux cette « édification permanente d'un climat évangélique dans l'établissement », ce qui suppose évidemment des personnes pour y veiller, et un engagement institutionnel fort pour accompagner ce travail de façon rigoureuse.

Il y a très certainement là un élément insuffisamment pris en compte actuellement dans nos communautés éducatives, et donc un véritable défi à relever.

### Place de la mission de l'école catholique dans celle de l'Église elle-même.

Voilà qui situe aussi la participation de l'école catholique à la mission de l'Église. Elle se situe clairement me semble-t-il, dans le champ de l'évangélisation, et donc de ce fait, dans l'activité missionnaire de l'Église. Encore faut-il préciser en quoi, et comment. La chose est d'autant plus importante qu'il s'agit ici de distinguer expressément l'activité

6. Voir aussi dans le même sens, GE 5.

7. Cf. GE 2 ; 4.

8. « Ce qui lui appartient en propre, c'est de créer pour la communauté scolaire une atmosphère animée d'un esprit évangélique de liberté et de charité, d'aider les adolescents à développer leur personnalité en faisant en même temps croître cette créature nouvelle qu'ils sont devenus par le baptême, et finalement d'ordonner toute la culture humaine à l'annonce du salut de telle sorte que la connaissance graduelle que les élèves acquièrent du monde, de la vie et de l'homme, soit illuminée par la foi. »

missionnaire de l'Église de tout esprit prosélyte. Le Pape Benoît XVI nous l'a rappelé, et le Pape François, à sa suite : « l'Église ne grandit pas par prosélytisme mais par attraction<sup>9</sup> ».

Là encore, les ressources issues de Vatican II sont nombreuses, et même foisonnantes. Il faudrait mobiliser plusieurs textes majeurs du Concile : *Lumen Gentium*, *Dei Verbum*, *Ad Gentes*, *Gaudium et Spes*, à la fois pour eux-mêmes et aussi de façon systémique, ce que je n'ai pas le temps de faire ici mais qui se révèle riche d'enseignements.

Je me contenterai de m'appuyer sur ce que le Directoire Général pour la Catéchèse (DGC) de 1997 dit de l'évangélisation<sup>10</sup>, décrit à la suite d'*Ad Gentes* comme un « processus » lui-même tributaire d'un autre processus, celui de la Révélation (*Dei Verbum*), articulant « œuvres et parole » :

« **La révélation : faits et paroles.**

*Pour se révéler à la personne humaine, Dieu, dans son immensité, a recours à une pédagogie : il se sert d'événements et de paroles humaines pour communiquer son dessein ; il le fait progressivement et par étapes, pour mieux se rapprocher des hommes. Dieu agit en effet en sorte que les hommes parviennent à la connaissance de son dessein de salut à travers les événements de l'histoire du salut et les paroles inspirées qui les accompagnent et les expliquent.*

« Cette économie de la Révélation comprend **des événements et des paroles intimement unis entre eux**, de sorte que :

- **les œuvres réalisées par Dieu dans l'histoire du salut, attestent et corroborent et la doctrine et le sens indiqué par les paroles,**
- **tandis que les paroles publient les œuvres et éclairent le mystère qu'elles contiennent ».**

*L'évangélisation, qui transmet au monde la Révélation, s'accomplit également par des œuvres et des paroles. Elle est, à la fois, témoignage et annonce, parole et sacrement, enseignement et engagement. » DGC, 1997, § 38-39.*

La façon dont Dieu se communique aux hommes est de l'ordre d'une communication « intégrale » : *Présence, Œuvres, Paroles*. Dieu ne se contente pas de parler aux hommes : il se rend présent à leur côté, agit en leur faveur, et leur parle. Le sommet de cette révélation étant le Christ, « Verbe fait chair », « Emmanuel », *présence agissante et parlante* de Dieu de l'intérieur même de l'humanité.

Par la mission propre qui lui est confiée — la réalisation d'un « climat évangélique pour la communauté éducative — **l'école est rendue participante dans le domaine spécifique de l'éducation, à la mission évangélisatrice de l'Église. Mais cela suppose précisément que les actes éducatifs posés soient en correspondance avec la Parole annoncée, dans un processus de dévoilement mutuel.**

9. « Tous ont le droit de recevoir l'Évangile. Les chrétiens ont le devoir de l'annoncer sans exclure personne, non pas comme quelqu'un qui impose un nouveau devoir, mais bien comme quelqu'un qui partage une joie, qui indique un bel horizon, qui offre un banquet désirable. L'Église ne grandit pas par prosélytisme mais « par attraction ». Pape François, *Evangelii Gaudium*, §13.

10. DGC, 1997, § 38-40 ; 46-49.

Voilà qui est d'autant plus important que cela ne force la liberté de personne. Édifier un climat évangélique pour la communauté scolaire, en travaillant l'adéquation entre les actes éducatifs et pédagogiques avec l'Évangile peut se faire même lorsqu'il y a 90 % d'élèves non-chrétiens dans l'école. En revanche, cela ne peut pas se faire sans l'avoir travaillé au préalable au niveau du projet éducatif, et sans éducateurs à même de porter spécifiquement ce projet et de le faire vivre.

À la suite d'*Ad Gentes*, le DGC rappelle aussi que l'Évangélisation est un processus. Il est donc nécessaire d'y situer aussi la mission spécifique de l'école catholique :

### « Le processus de l'évangélisation »

L'Église, bien qu'elle contienne en elle-même la plénitude des moyens de salut, œuvre de façon graduelle. Le décret conciliaire *Ad Gentes* a bien expliqué la dynamique du processus d'évangélisation : témoignage chrétien, dialogue et présence de la charité, annonce de l'Évangile et appel à la conversion, catéchuménat et initiation chrétienne, formation de la communauté chrétienne par le moyen des sacrements et des ministères. C'est le dynamisme de l'implantation et de l'édification de l'Église.

C'est pourquoi, l'évangélisation doit être conçue comme le processus par lequel l'Église, animée par l'Esprit, annonce et diffuse l'Évangile dans le monde entier :

- l'Église, animée par la charité, imprègne et transforme tout l'ordre temporel, en assumant et en renouvelant les cultures ;
- elle témoigne parmi les peuples de la nouvelle manière d'être et de vivre qui caractérise les chrétiens ;
- elle proclame explicitement l'Évangile, au moyen de la « première annonce », en appelant à la conversion ;
- elle initie à la foi et à la vie chrétienne, par la « catéchèse » et les « sacrements d'initiation », ceux qui se convertissent à Jésus-Christ, ou ceux qui recommencent à marcher à sa suite, en incorporant les uns et les autres dans la communauté chrétienne ;
- elle développe sans arrêt le don de la communion chez les fidèles, par l'éducation permanente de la foi (homélies, autres formes du ministère de la Parole), les sacrements et l'exercice de la charité ;
- elle ne cesse de promouvoir la mission, en envoyant tous les disciples du Christ annoncer l'Évangile, en paroles et en œuvres, dans le monde entier. » DGC § 47-48.

La mission spécifique de l'école — faire en sorte que les actes éducatifs soient des actes évangéliques — trouve clairement et principalement sa place dans les trois premières étapes de ce processus. La qualité de présence des personnels, les actes éducatifs posés, et la Parole qui fait vivre l'école sont bien de l'ordre de la charité, du dialogue, et du témoignage qui ensemble, donnent chair à l'Annonce et l'incarnent.

Selon les lieux et les publics accueillis, l'école peut aussi se préoccuper des étapes suivantes (*catéchèse, initiation chrétienne, éducation permanente de la foi*), mais **ne devrait jamais se dispenser de continuer à vivre les trois premières étapes, toujours nécessaires, et constitutives de sa mission.**

Il découle de cela qu'à la lumière de Vatican II, il est possible de dire que l'école catholique est appelée à être et à déployer une véritable « pastorale de l'éducation » sans se contenter seulement d'activités dites « pastorales ». Cette « pastorale de l'éducation » — qui relève de la mission reçue — est compatible avec l'accueil de tous les publics, chrétiens ou non chrétiens.

### **Mais comment une telle pastorale de l'éducation pourrait-elle être portée par des éducateurs qui ne seraient pas tous chrétiens ?**

Là encore les ressources sont nombreuses et c'est heureux, car le défi est important. Ce sera mon troisième point.



11. « [...] L'Église, Peuple de Dieu par qui ce Royaume prend corps, ne retire rien aux richesses temporelles de quelque peuple que ce soit, au contraire, elle sert et assume toutes les capacités, les ressources et les formes de vie des peuples en ce qu'elles ont de bon ; en les assumant, elle les purifie, elle les renforce, elle les élève. Elle se souvient en effet qu'il lui faut faire office de rassembleur avec ce Roi à qui les nations ont été données en héritage et dans la cité duquel on apporte dons et présents. Ce caractère d'universalité qui brille sur le Peuple de Dieu est un don du Seigneur lui-même, grâce auquel l'Église catholique, efficacement et perpétuellement, tend à récapituler l'humanité entière avec tout ce qu'elle comporte de bien sous le Christ chef, dans l'unité de son Esprit. [...] À cette unité catholique du Peuple de Dieu qui préfigure et promeut la paix universelle, tous les hommes sont appelés ; à cette unité appartiennent sous diverses formes ou sont ordonnés, et les fidèles catholiques et ceux qui, par ailleurs, ont foi dans le Christ, et finalement tous les hommes sans exception que la grâce de Dieu appelle au salut. » LG 13.

« Enfin, pour ceux qui n'ont pas encore reçu l'Évangile, sous des formes diverses, eux aussi sont ordonnés au Peuple de Dieu et, en premier lieu, ce peuple qui reçoit les alliances et les promesses, et dont le Christ est issu selon la chair (cf. Rm 9, 4-5), peuple très aimé du point de vue de l'élection, à cause des Pères, car Dieu ne regrette rien de ses dons ni de son appel (cf. Rm 11, 28-29). Mais le dessein de salut enveloppe également ceux qui reconnaissent le Créateur, en tout premier lieu les musulmans qui, professant avoir la foi d'Abraham, adorent avec nous le Dieu unique, miséricordieux, futur juge des hommes au dernier jour. Et même des autres, qui cherchent encore dans les ombres et sous des images un Dieu qu'ils ignorent, de ceux-là même, Dieu n'est pas loin, puisque c'est lui qui donne à tous vie, souffle et toutes choses (cf. Ac 17, 25-28), et puisqu'il veut, comme Sauveur, amener tous les hommes au salut (cf. 1 Tm 2, 4). En effet, ceux qui, sans qu'il y ait de leur

## L'école que l'Église propose non seulement à tous... mais avec le concours de tous

Si un premier défi portait sur l'**ouverture à tous**, le second porte comme on l'aura compris, sur la capacité à **porter ce projet avec tous** : chrétiens, croyants non-chrétiens, non croyants. Car nous l'avons vu, « l'ouverture à tous » concerne aussi les enseignants.

Se pencher sur ce second défi suppose d'aborder maintenant deux questions laissées en suspens lors du point précédent : *penser autrement le dedans et le dehors de l'Église, penser autrement l'articulation diversité/unité dans nos communautés éducatives.*

### Penser autrement le « dedans » et le « dehors » de l'Église

#### Sacramentalité et catholicité de l'Église

Nous sommes au cœur, ici, de la question posée par le titre de cette conférence, et qui touche à sacramentalité et à la « catholicité » — traduisons « à l'universalité » de l'Église. Précisons d'emblée que ce que j'évoque ici n'est pas d'abord une question « géographique » : il ne s'agit pas ici de dire — même si cela est vrai — que l'Église catholique est présente sur tous les continents et qu'elle est présente à toutes les cultures. Ce dont il est question, c'est de sa nature universelle en elle-même : *ekklesia* signifie « assemblée », et renvoie à « rassemblement ».

Il me semble que l'affirmation de *Lumen Gentium* 1 pose parfaitement les termes de cette « catholicité » :

« L'Église étant, dans le Christ, en quelque sorte le sacrement, c'est-à-dire à la fois le signe et le moyen de l'union intime avec Dieu et de l'unité de tout le genre humain. » LG 1.

L'Église n'est pas une réalité auto-référée ou auto-centrée. Elle n'existe pas pour elle-même, mais au service de la réalisation du projet de Dieu, qui est un projet de communion avec lui de l'ensemble du genre humain. Le champ lexical de cette affirmation (union/unité-signes/moyens) est particulièrement éclairant sur la nature de l'Église et donc sur sa mission.

Plus loin, LG 13 précisera en des termes éloquents que l'Église doit « servir et assumer toutes les capacités, les ressources et les formes de vie des peuples en ce qu'elles ont de bon », et que finalement, tous les peuples et tous les hommes — y compris non-chrétiens ou non-croyants — sont d'une façon qui leur est chacun spécifique « ordonnés au peuple de Dieu », et que Dieu ne leur refuse pas sa grâce pour « mener une vie droite » (LG 16). Enfin, que l'Église considère « tout ce qu'il y a de bon et de vrai » en tout homme comme « un don de Celui qui illumine tout homme »<sup>11</sup>.

Si « l'ouverture à tous » est inhérente à la nature même de l'Église, (sans quoi, comment serait-elle le « signe et le moyen de l'union intime avec Dieu et de l'unité de tout le genre humain » ?) alors elle caractérise aussi l'école catholique, elle aussi conviée à « servir et à assumer ce qu'il y a de bon et de vrai » en tout homme dans le domaine de l'éducation, reconnaissant que ce « vrai » et ce « bon » sont des dons de Dieu, et en bénéficiant elle-même.

Ce que nous venons de voir n'est ni une récupération indue, ni une indifférenciation. LG ne dit pas que non-chrétiens et non-croyants sont « dans » l'Église, mais « ordonnés<sup>12</sup> » au peuple de Dieu d'une façon spécifique, et bénéficiant d'une certaine manière eux aussi de sa grâce. Par conséquent, non-chrétiens et non-croyants qui s'efforcent de

« mener une vie droite » — et il n’y a *a priori* aucune raison de douter qu’ils le fassent — sont loin d’être « étrangers » à l’Église.

En recherchant et en s’appuyant sur « ce qu’il y a de vrai et de bon en tout homme » dans son action éducative, l’école catholique permet que se manifestent des convergences avec l’Évangile chez des enseignants non-chrétiens qui d’une certaine façon, seront rendus ainsi participants à sa mission d’une façon qui leur sera propre.

### Action universelle de l’Esprit-Saint

Mais il y a davantage. Dans les évangiles, Jésus déplore souvent un « sentiment d’appartenance » au peuple élu qui n’est pas suivi d’effet de conversion, tandis qu’il discerne cette conversion ou l’action de Dieu chez des personnes éloignées ou étrangères au peuple juif, et qui s’y montrent réceptifs.

Qu’il suffise de citer ici Lc 4, 25-27, Mt 3, 7-9, Jn 8, 31-40, ou l’admiration de Jésus pour le centurion en Lc 7, 9 : « *Je vous le déclare, même en Israël, je n’ai pas trouvé une telle foi !* ». Car « *l’Esprit souffle où il veut*<sup>13</sup> », et lorsqu’il souffle c’est pour tout le monde, y compris pour les chrétiens et pour leur propre conversion. On peut lire aussi en ce sens la parabole du jugement dans l’évangile de Matthieu<sup>14</sup>, en lequel ceux qui auraient dû reconnaître le Seigneur dans le visage du pauvre ou du souffrant ne l’ont pas fait, tandis que ceux qui n’étaient pas censés le reconnaître l’ont fait.

Et il faut le reconnaître, il est parfois dans nos communautés éducatives des non-croyants dont l’attitude est plus proche de l’Évangile que celle de certains « bons catholiques ».

Bref, l’ouverture à tous est aussi une occasion pour les chrétiens de ne pas perdre ce que l’Esprit-Saint sème où il veut et chez qui il veut, et une provocation à vivre véritablement l’Évangile, donc à s’y convertir sans cesse.

En ce sens, il est intéressant de se souvenir qu’en France, la loi *Debré* a précédé chronologiquement le Concile Vatican II et ses affirmations sur la liberté de conscience, la solidarité de l’Église avec tout le genre humain, le dialogue interreligieux, etc.

**C’est donc de la très laïque République Française et sans qu’elle en ait eu conscience, qu’est venu à l’orée des années 60 le rappel de notre « catholicité ». Clin d’œil de l’Esprit-Saint ?** De même — et dans un tout autre registre — il est significatif que la justice civile rappelle aujourd’hui à l’Église sa vocation à la protection des plus fragiles.

### Penser autrement l’articulation diversité/unité dans nos communautés éducatives.

Ce que nous venons de voir invite donc à penser les différences religieuses, convictionnelles, et culturelles autrement que comme un problème, mais plutôt comme une ressource. Une ressource qu’il faut cependant apprendre à mobiliser.

L’unité de nos communautés éducatives ne se fera plus désormais, sous le mode de *l’homogénéité* convictionnelle. Cette époque est définitivement révolue (modèle 2). Mais elle peut s’édifier sur la convergence avec le projet éducatif, pour des raisons et selon des convictions qui appartiendront légitimement à chacun. Ces multiples **convergences**, sont à repérer par le moyen du **dialogue**, à **valoriser**, et à **développer** dans nos écoles.

*faute, ignorent l’Évangile du Christ et son Église, mais cherchent pourtant Dieu d’un cœur sincère et s’efforcent, sous l’influence de sa grâce, d’agir de façon à accomplir sa volonté telle que leur conscience la leur révèle et la leur dicte, eux aussi peuvent arriver au salut éternel. À ceux-là mêmes qui, sans faute de leur part, ne sont pas encore parvenus à une connaissance expresse de Dieu, mais travaillent, non sans la grâce divine, à avoir une vie droite, la divine Providence ne refuse pas les secours nécessaires à leur salut. En effet, tout ce qui, chez eux, peut se trouver de bon et de vrai, l’Église le considère comme une préparation évangélique et comme un don de Celui qui illumine tout homme pour que, finalement, il ait la vie. [...] » LG 16.*

12. Le terme « ordonné » ne signifie pas ici une sorte d’assimilation des non-chrétiens à l’Église. Il est à entendre dans le sens du projet de Dieu, qui est un projet de communion en lui de toute l’humanité. Tous les hommes sont en effet appelés par Dieu à cette communion, et celle-ci est déjà partiellement réalisée même chez des non-chrétiens, sous le même mode décrit par *Gaudium et Spes* 22 § 5 qui affirme aussi que tous les hommes sont « associés au Mystère Pascal » : *d’une façon que Dieu connaît.*

13. Jn 3, 8.

14. Mt 25, 31-46.

Outre le moyen du dialogue sur lequel je reviendrai en conclusion, cela suppose deux choses :

1. Travailler la notion de **participation commune et différenciée** » au même projet, déjà présente dans le Statut de l'Enseignement catholique français<sup>15</sup>.

Le statut mentionne trois types de différences :

- *Celles qui se jouent selon les rôles ou fonctions : responsables, enseignants, élèves, parents, éducateurs, personnels administratifs et de service, animateurs pastoraux.*
- *Celles qui se jouent selon l'adhésion au Christ par la foi, le baptême, et la vie ecclésiale.*
- *Celles qui se jouent selon les états de vie des baptisés : fidèles laïcs, ministres ordonnés, religieux(les).*

Dans les diverses tâches éducatives, fonctions et métiers de la première catégorie se situent donc des occasions de *coopération différenciée* entre tous les membres de la communauté éducative, qu'ils soient chrétiens ou pas et s'ils sont chrétiens, qu'ils soient des baptisés (engagés ou non), des clercs, ou des religieux.

Mais le statut (art. 51-54) invite aussi les **chrétiens de la communauté éducative à vivre leur engagement dans l'école catholique de façon spécifique**, c'est-à-dire comme une réponse à leur vocation de baptisés, « *appelés par Dieu à exercer leur apostolat dans le monde à la manière d'un ferment grâce à la vigueur de leur esprit chrétien* ». Une mission qui de fait, n'est pas interchangeable ni applicable tel quel à des non-chrétiens.

Cette « **vocation particulière des chrétiens de la communauté éducative** » n'est en rien « amoindissante » de celle des autres membres de cette même communauté qui par ailleurs, sont appelés tout comme les chrétiens à mettre toute leur bonne volonté au service du projet éducatif. À condition toutefois, que les chrétiens jouent pleinement leur rôle sous le *bon mode*, (c'est-à-dire ni « gardiens du temple », ni « redresseurs de torts ») mais en osant par leur présence, leurs actes, et leurs paroles, être d'humbles témoins du Christ qui vient rejoindre chacun. Donc *sous le mode du service*. Cette vocation est à soutenir aujourd'hui, particulièrement chez les jeunes générations d'enseignants et d'éducateurs, en les aidant à relier leur foi avec leurs pratiques professionnelles.

15. « Au service de la croissance spirituelle, intellectuelle, physique, affective et morale de tous les acteurs de la vie scolaire, la mission d'enseignement et d'éducation de l'école catholique appelle une participation commune mais différenciée de chaque membre de la communauté éducative. Ainsi, tous les membres des communautés éducatives et, avec eux, ceux qui sont au service de l'Enseignement catholique à tous niveaux, « se font un devoir de conscience de collaborer en toute responsabilité à la réalisation du projet éducatif commun, chacun selon son rôle et ses compétences. » Statut de l'Enseignement catholique, 2013, art. 44. Voir aussi les articles 33-35 ; 44-54.

2. De permettre à tous ceux qui le souhaitent, chrétien ou non, croyants ou pas, d'accéder aux **réécits de vie des évangiles** d'une façon qui ne soit pas nécessairement confessante pour tous, pour y fréquenter la « **pédagogie du Christ** », et la confronter positivement à leurs pratiques éducatives. Nous avons pu en France, mener certaines expériences en ce sens, qui se sont avérées tout à fait positives et fructueuses.

De fait, il ne sera jamais possible d'édifier un climat évangélique pour la communauté éducative, sans se nourrir objectivement aux évangiles, et à l'Évangile lui-même qui est le Christ.

Or, nous conditionnons souvent la méditation des évangiles à un acte de foi, ou la circonscrivons à la liturgie ou à la prière. Pourtant, durant sa vie terrestre, Jésus parlait à tous, agissait pour tous, et ne conditionnait jamais sa rencontre avec les personnes à un préalable acte de foi en lui.

Au terme de cette conférence, j'aimerais évoquer la question du **dialogue interculturel et interreligieux et même inter-convictionnel** en école catholique.

Il ne sera pas possible de vivre la mission de l'école catholique en milieu pluraliste, d'être l'école que l'Église au nom du Christ, propose à tous et avec le concours de tous, de participer dans le domaine de l'éducation à la mission évangélisatrice de l'Église ni à être en son sein et à notre place spécifique « *signe et moyen de l'union intime avec Dieu et de l'unité de tout le genre humain* », sans nous réapproprier et **travailler la « grammaire » du dialogue**.

Parce que c'est le mode même sous lequel Dieu se révèle aux hommes, le dialogue conditionne la façon dont les chrétiens doivent être en relation avec tous. Mais cela demandera tout un travail qui est encore en grande partie devant nous.

*Dialogue de vie, dialogue des œuvres, dialogue des convictions, dialogue de l'expérience croyante*, voilà le lieu où cultiver notre propre identité à la fois catholique et scolaire, tout en permettant à chacun d'approfondir la sienne et sans relativisme ni syncrétisme aucun, de nous laisser conduire ensemble à l'œuvre éducative, par Celui qui nous attire tous à Lui.

À la suite de la publication du texte de la Congrégation pour l'éducation catholique intitulé « Éduquer au dialogue interculturel en école catholique – vivre ensemble pour une civilisation de l'amour », le Secrétariat général de l'Enseignement catholique français a publié un texte d'orientation et différents outils regroupés dans un coffret. Ce fut là une première contribution institutionnelle vers le « modèle 3 ». D'autres publications suivront prochainement pour continuer ce travail d'actualisation de la mise en œuvre de notre mission dans un monde pluriel.

« *Le bon vouloir de Dieu a été que les hommes ne reçoivent pas la sanctification et le salut en dehors de tout lien mutuel* » (LG 9). Voilà qui implique nécessairement l'école catholique, et qui nous est offert de vivre aujourd'hui, moyennant quelques « déplacements » exigeants, à prendre très au sérieux.



Teuta BUKA est une religieuse de la congrégation des Filles de Marie-Auxiliaire (connue sous le nom de Salésiennes de Don Bosco). Elle est la coordinatrice nationale de la KKEKSH, la Commission nationale albanaise pour l'éducation catholique, présidée par S.E. Mgr. Angelo MASSAFRA. Cette commission a été officiellement reconnue en tant qu'entité religieuse. Son statut et son règlement intérieur ont été approuvés en mai 2017. Sœur Teuta a été un véritable pilier dans la mise en œuvre de la Commission, qui fonctionne désormais en tant que Secrétariat national de L'Enseignement catholique en Albanie et est un membre effectif du CEEC depuis 2016.

Teuta BUKA is a nun from the congregation of Mary-Auxiliary's Daughters (known as Don Bosco Salesians). She is the national coordinator of the KKEKSH, i.e. the National Albanian Commission for Catholic Education, which is chaired by H.E. Mgr. Angelo MASSAFRA. This commission was officially recognised as a religious entity, and its status and internal regulations were approved in May 2017. Sister Teuta was a real kingpin in the implementation of the Commission, which works now as the National Secretariat for Catholic Education in Albania, and which has been an effective member of the CEEC since 2016.

## Le dialogue interculturel et interreligieux dans les écoles catholiques d'Albanie

L'Albanie a une longue histoire d'occupation sous forme d'influences et de processus de l'Empire ottoman. Les pourcentages des différentes religions en Albanie sont : 57 % de musulmans, 10,5 % de catholiques, 7 % d'orthodoxes. Ces pourcentages proviennent du recensement de 2012, mais il a été manipulé par le gouvernement ou par d'autres facteurs politiques (ou religieux). Ces données ne correspondent pas vraiment à la réalité. Les écoles catholiques en Albanie sont réparties dans tout le pays. En regardant les statistiques, on peut voir qu'il y a des différences dans les pourcentages de chrétiens dans le Nord et le Sud, ce qui reflète le nombre de chrétiens dans ces zones géographiques.

Dans nos écoles catholiques, il est normal d'avoir des enfants de différentes religions, en particulier des musulmans (environ 33 %) et des orthodoxes (67 %). En Albanie, bien que les écoles soient gérées par des religieux, les symboles religieux ne sont pas autorisés, sauf dans deux lycées bénéficiant d'une autorisation spéciale du Conseil des Ministres. Malgré cela, dans les communautés où le pourcentage de chrétiens est élevé, il existe de nombreux symboles chrétiens dans nos écoles et les musulmans (élèves et parents) n'ont jamais montré de désapprobation. Pour éviter les malentendus dans

ces écoles, nous avons signé un accord avec les parents dans lequel cet aspect religieux est décrit, y compris les symboles chrétiens. Dans les écoles catholiques, l'éthique est le seul sujet différent. Les directeurs font très attention à respecter les différences religieuses lorsque la discussion inclut les religions en général. Dans tous les cas, ces matières ne sont pas enseignées par des laïcs, en raison du manque de formation universitaire pour les préparer au niveau national. Le Ministère de l'Éducation cherche un moyen de mettre au point un sujet relatif à la religion dans les écoles publiques. Cela fait partie d'une stratégie contre l'extrémisme. En tant qu'écoles catholiques (de même que d'autres communautés religieuses), nous pensons qu'il n'est pas correct d'implémenter ce type de sujet sans une préparation et un processus appropriés d'implication des communautés religieuses.



# Interreligious and intercultural dialogue in Catholic Schools in Albania

Sister Teuta BUKA, FMA

## Introduction

Dialogue is a reality being verified in concrete context where past history, its memory, the historical moment, cultural context, collective and personal sensitivity have their influence to shape it and to make it fruitful.

Therefore, when we speak about interreligious dialogue in Albania and when we speak more concretely about the way it is actually being expressed in educational community of Catholic schools, we should take into consideration some characteristics of the history of our country and our culture, at least in general terms.

I will try to give you a short tour through this history.

## Historical context and actual data

### *Ottoman invasion. Ottoman's influence and the consequences*

Christianity in Albanian territory is 2000 years old due to the visits of Apostle Paul in Illyrian Territory<sup>1</sup>. Different documents declare an important Christian organisation since the fourth century<sup>2</sup>. But Ottoman invasion which started in the XIV century brought as a consequence, although not immediate, massive islamisation of Albanian territory which occupied at that time south Balkans. The causes of such a massive spread of Islam since the XVII century should be analysed at many levels. It was expressed also in massive apostasy of entire villages. First there were privileges for those who changed religion, the obligations and different economic restrictions. There have also been many cases of violence and persecution toward the population, even public executions. Marriages between Islamised men and Catholic women influenced the dissemination of Islam.

A very important factor during this period was the fact that the Catholic Church was poorly organised. The number of clerics was low and they did not have the right formation regarding culture and vision.

A unique phenomenon related to the way many families have resisted Islam is *laramanism* or *criptocatholicism*, which consists in the fact that entire Catholic families accepted Islam only formally by changing their names, but they continued to preserve their religion<sup>3</sup>.

1. Rom 15, 19 "From Jerusalem and around in Illiricum I have spread the Good News of Jesus Christ"

2. Mirdita Zef, *The first sixth centuries of christianism in illiric-albanian region, Christianity among albanians, International Symposium, Shkodër 2000*, pg 41: How to interpret the participation of the Bishops in the Ecumenics Council, who came from albanian territories-, starting from Conicilium of Nikea, 325.

3. iv. Zef Mirdita

Mgr. Nikollë Kazazi (1743-1752) acknowledges: *There are two categories of believers among Albanians. The first one accepted Catholic religion and paid Turkish tribute and for this reason was subject to discrimination and persecution, and the second which was not able to pay the tribute, or did not want to pay high taxes, but kept internally the Catholic religion sometimes hiding it even from relatives, father not revealing to their children their religious affiliation nor children revealing to their parents. In the community they declare and act as Turkish, being called with Turkish name*<sup>4</sup>.

However even during these dark centuries, Catholic clerics took the courage to open schools in Albanian language, which can be found since the XVI century in Stubell (current Kosovo) and later in the XVII century in Pllane and Troshan (current Albania), respectively in 1638 and 1639<sup>5</sup>.

The Christian factor was, after Islamisation, a small numerical factor, but it always remained present through time, and became almost decisive for the fate of Albanian territory and for Albanian existence as a unique entity and later as a national one.

Independence from the Ottoman Empire, in 1912, allowed Albanians some time to recover as a nation. The London Conference in 1913 left out of the current official borders almost half of the Albania's territory. Albania continued to be martyred during the Balkan wars and became a battle field for the next two world wars that followed. All these have left Albania in a miserable economic and social status.

### *Communist Dictatorship (1944-1990)*

The liberation of Albania in November 1944 and the end of the Second World War allowed the communist to take power under the leadership of dictator, Enver Hoxha. The wild repression towards any kind of freedom reached its highest level especially against Catholic clerics.

The Communist dictatorship was established and tried to wipe out every connection of the Albanians to religion. They tried to create a new individual who became *de facto* and *de jure* an instrument of collectivism. The individual was just a piece of machinery in which he was not allowed to have his own identity. His worth was recognised only if he conformed to the given models and served their ideology. This open war against all religion had plenty of martyrs and heroes who did not hesitate to give their life to defend their own beliefs and faith<sup>6</sup>. This culminated in 1967 when Albanian Socialist Populist Republic declared in its Constitution to be the only atheist country in the world, claiming openly every infliction, repression and imprisonment in the name of war between classes (specially ruthless towards clerics and lay people). During these years the Marxist ideology, its propaganda, used everything they could to eradicate religion as much as they could. The national resistance against this persecution weakened more and more as years went by. Destruction of cult objects, contempt toward the religious leaders, murder and slander left the population weak and with fear pressing the faith down in their consciousness, memories and personal world.

It is impossible to think that 45 years of oppression would not leave a mark in this nation's mentality. "The new individual" that this ideology has produced with its mechanism, among others, has difficulties to live in full liberty of his faith and is more prone to stay away from religion, see it with fear or indifference, or to live it as a personal decision which needs to be limited at a private level.

4. *ivi*.

5. "In 1638 P. Hiacinti da Sospitello O.F.M., originally Italian, but Albanian with heart, had the courage to work on country best interest a full cultural work by opening the elementary school in Pdhane, at that time a well habited place. He was followed by nationals and his name became known among villages of Zadrima, which were eager to send their children. The number of students from far reached 25, which indicates that maybe they had also dormitories. From documents, we already know that apart the benediction literature was also subjects of the school, meaning it was like a middle high school not excluding national language. The progress was such of making angry the Turkish which focused their efforts to close." A year after the foundation of the school in Pllane, around 1639, another school was opened from the Council of Freteries in Blinisht, the Dean of which was P. Karl Mirandulanus O.F.M. "From what is seen it was a school very well organized. It was followed from 50 students and apart writing and speaking, many other subjects were being taught such as latin language for the ones who wanted to become preist/(presbyter). The Invaders also were surprised from this development that was done in that school; but animies were ennumerical and in 1640 the Dean of this school was imprisoned under major punishment." Prof. Aljula Jubani: "In the next century, teaching of albanian language and opening of such schools from catholic missionaries had a major stimuli from Pope Klement XI, who was originally from Albania, that so in San Pietro of Montorio Council it was open a department for albanian language "to prepare the foreign missionaries to be able to visit our country easier" and are exactly the ones who prepared the grammar, dictionary and translation of albanian texts. It is clear that considering the situation of Albania during this period, a great importance takes the unconditioned work of these missionaries of religion and culture", in her memory". *The albanian school, a tradition pro education and nationality towards the first albanian school in Korca* 2016.

6. Vincenc Prendushi with 37 martyr friends, November 2016.

The aim of this long introduction is to show you that what we find today in Albania, regarding different religious affiliation, a relatively high ethnic homogeneity, its claim as a nation where different religions coexist in peace and full harmony, has its roots in this history of ours, which encouraged us to always focus on our common grounds. It has forced us to overcome religious differences by maintaining a deep sensation of transcendent, but still continuing to stay on the general. It has encouraged us to value ethnicity-brotherhood, language and common values.

### Data on religious affiliation in Albania

It is widely known that Albania is one of the few Balkan countries where religion and

ethnic factor are not related. Albania is well-known as the nation where for many years different religions have co-existed. There are three traditional religions known in Albania: Islam, Catholicism and Orthodoxy<sup>7</sup>.

In the last years, the natural religiosity of Albanians has changed into atheism, not only practical one. It has been passing on, as new trend affects especially public institutions, which have difficulties understanding how to be a secular State, interpreting secularity as staying away from or being against any religion. It looks like being an atheist is the only guarantee in not standing by any religion position out of the fear of being biased. This testifies the big influence that atheism still has on our culture inherited from the communist State. Therefore it cannot be said that it has lost its influence.

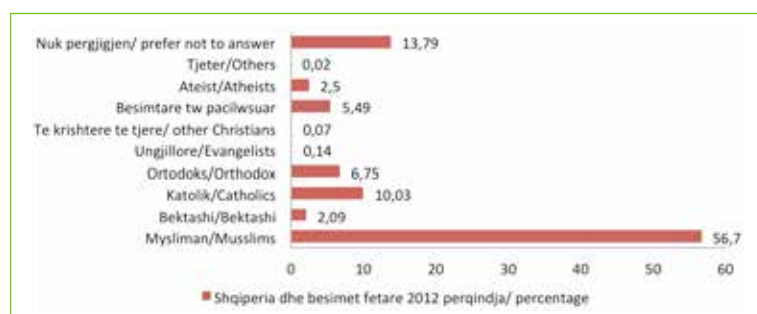


Fig. 1

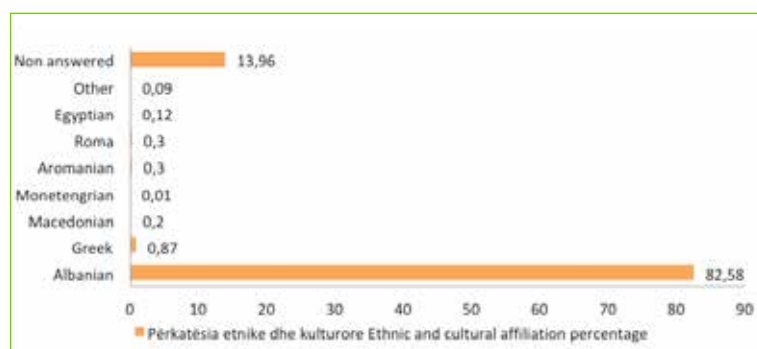


Fig. 2

### Data from the network of Catholic education

The Catholic schools are spread all over Albania. There are currently a total of 57 educational institutions (pre-elementary, elementary, middle and higher secondary) with 8502 students, and 700 full-time teachers. All these schools are founded by Congregations led by external missionaries from 1995 and later. Almost all have permission from Ministry of Education which according to curricula equals them to public schools. The only subject that, so far, has differentiated Catholic schools was the subject of ethics, like a formative subject on universal values, meaning the Gospel teachings. The school principals are very careful in respecting the religious differences when the discussion includes religions in general. In all cases, these subjects are not carried out by lay people, because of the lack of a university course to prepare them at a national level.

Only two of the schools have the license from the Council of Ministers, which enables them to have in their curricula the subject of religious culture.

The election of the 'Ethic Subject' that so far schools have applied is motivated by the different religious affiliations of parents, teachers and students which constitute the

7. 57% Muslims, 10.5% Catholics, 7% Orthodox, Census 201, INSTAT.

8. Ethics or religion, where it is allowed with the special permission.

school community. At the national level, regarding religious affiliation 63.5% of the students describe themselves as Catholics and 26.4% describe themselves as Muslims (Fig.3). Also in Catholic institutions there are students who belong to other religions but who still do not describe themselves as having one, etc.<sup>9</sup>

Looking more attentively at the same statistics divided into dioceses, we can see that there are differences in the percentage of Christians in the North and in the South, which also reflects the percentage of Christians in these geographical areas.

Regarding the religious affiliation of teachers (Fig.4), 58% of them define themselves as Catholics, 25% define themselves as Muslims and 15% as Orthodox<sup>10</sup>.

Naturally parents reflect this multi-religion reality as well. Citing yet from the previous study: According to religion affiliation of families, 50% of parents describe themselves as Catholics, 35% as Muslims and 13% as Orthodox.

These data indicate at their best, the engagement of families in different religion affiliations in the Catholic institutions in our country. I still quote from the above study: Approximately 35% of the parents that describe themselves as Muslims have their children in Catholics schools.

### Concrete proposals in Catholics Schools

The data clearly show the access that students of different religious communities have to Catholic schools. As mentioned above, we need to take into consideration that till now Catholic schools have been licensed by the government as non-profit, private schools with the subject of ethics as a constructive subject on universal values.

The pastoral proposals vary according to the context in which the schools are currently: praying moments, spiritual retreat of teachers and students etc., festive feasts of the founding Saints, etc. All these developments are always open, with voluntary participation and largely in this direct form are proposed only where Catholic faith has a high percentage in the community and within the school, but always as a proposal outside the curriculum.

So far, the subject of "Religious Culture" has been implemented only in one high school. In this subject, the student learns about all religious beliefs, their values and history.

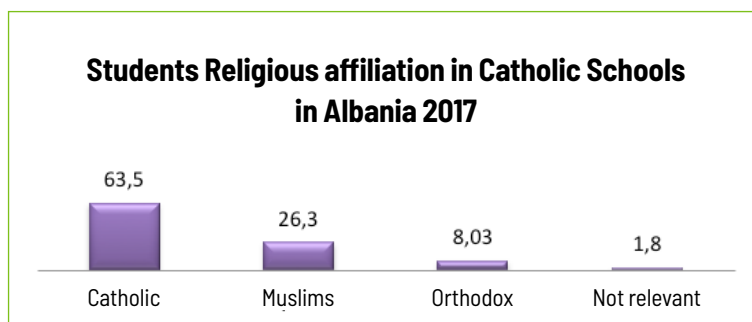


Fig. 3

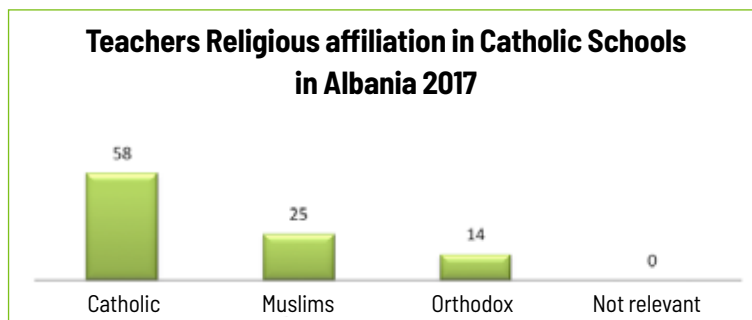


Fig. 4

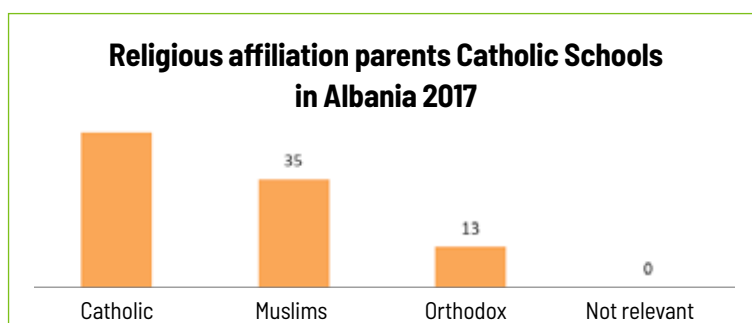


Fig. 5

9. Dr. Skerdi Zahaj, Dr.Geda Sula, Auditing Statement, KKEKSH, Publication Center of Jesuits in Tirana, 2017, pg 53.

10. This data demonstrates as best religious tolerance in catholic institutions in our country. Twenty five percent of teachers describe themselves as being Muslims and teaching in catholic schools.

The welcoming and the open dialogue environment has encouraged parents of different religions to prioritise our schools, praising the quality of teaching, scientific reliability and attention to the overall formation of children.

From personal experience, I can add that many parents, though of other religions, also value the religious aspect. This aspect is distinct and not directly transmitted to educational communities. In some contexts, such as Tirana or other large cities, where the lack of values is taking on frightening proportions, one feels more the thirst for visible and clear signs.

That is why parents, even the non-Catholic, are able to express they are hoping for the good of our schools because they know our schools are founded on values that derive from faith in the Lord Jesus Christ.

### *Experiences in dialogue and challenges*

As we saw from statistics, in our Catholic schools it is normal to have children of different religions, especially Muslims and Orthodox. Also, regarding the religious identity of teachers we saw that there is a considerable percentage of other beliefs. Referring to the questionnaire made on the occasion of the study, I will quote the comment made by Mr. Zahaj: *According to these data it is noticed that teachers are very interested in religious identity. According to study data, religion gives life's safety, gives them confidence, makes them feel confident in themselves, and gives them security for the future. On the other hand, teachers in Catholic schools do not think that it would be better to find another religion, or that another religion would make their life more interesting. So these results show that teachers are very happy with their religious identity.*

This fact is particularly significant because the result of a well-studied research, moreover realised in some foreign institution to the Catholic Education Commission, at the same time demonstrates the great freedom that teachers have to express regarding their faith different from the Catholic one and proves a good and comprehensive climate of Catholic schools in Albania.

It is interesting to know that, in communities with the higher percentage of Christians there are many Christian symbols in our schools and the Muslims (pupils and parents) never showed disgust. To avoid misunderstandings in these schools we have an agreement signed by parents, in which this religious aspect is described including the Christian symbols.

## **Concerning State strategy against extremism and last development**

### *Religious Subject in Public Schools*

The Ministry of Education is looking for a way to implement the subject concerning religion in State schools. It is part of a strategy against extremism. We, as Catholics schools (and also other religious communities), think that it is not correct to implement this kind of subject without a right and appropriate preparation and process of involving the religious communities.



In recent years, something is changing in this context. The Ministry of Education after taking a quick campaign in 2017 to introduce the subject of religious belief into the curricula of all schools and pursuing this single objective, and without the cooperation of religious communities, chose to develop it (still in the pilot phase) fragmented into special subjects of sociology, history and citizenship only for high schools. At the same time, year after year, the Ministry centred the approvals of elective subjects that are the school's choice by abolishing the powers of the DAR and by giving this responsibility to the

Ministry of Education. This way our schools could not offer the subject of Ethics with the proper credits, as all the other subjects that are part of the school's curricula.





## *The current challenge for our schools*

### **Ethics as an accredited subject**

This restriction is putting our schools in front of a new challenge. Each of them is convinced that the curricula have been approved in its formative offering, at least on a subject like Ethics. We, as Commission, are still having a positive communication with the Ministry of Education to help as much as we can to avoid any possible mistakes in approaching such delicate subject. We are trying to make a parallel walk: **We are thinking of creating a national programme of Ethics for our schools along with their respective books.**

Even some of the schools are thinking of making a new step by introducing into their curricula the subjects of religious culture. This step would put our schools under the umbrella of the religious schools that the government recognises and treats with a special status. We are thinking this carefully so as not to risk that the transition to this new status as a religious school is seen as a ghetto where the Catholic community will remain more isolated and other less motivated beliefs to become part of our school communities.

### **Dialogue and Identity as a priority**

Concerning interreligious dialogue, religious communities are currently urged by the European Community to undertake a conscious walk to preserve the climate of religious harmony. The State Committee for Cults, a governmental body under the auspices of the Prime Minister, aims to maintain the balance between the religious communities that are led by their leaders.

The risk of foreign fundamentalisms and influences that aim to destabilise this harmony walk is real to our context. So beside the initiatives of religious communities, our schools must also be more attentive. They should reflect a more conscious walk to increase the possibility of open dialogue and fraternal cooperation. If until now, thanks to our cultural sensitivity and readiness to the founders of Catholic schools, schools have naturally been a positive microclimate to strengthen interfaith dialogue in the years to come we have to find new ways of knowingly increasing this value, and we are sure that without a clear identity no real dialogue is possible. It is about creating a special "journey" within the school, suitable for different ages and school communities, in order not to lose this value but rather to strengthen it and rely on mutual and sympathetic recognition of our beliefs and common values.

## **In conclusion**

At the core of our work lies the deep motivation of the clergy contribution to the formation of the younger generation, which is consumed by the best educative energies, where the climate of acceptance and respect for each originates from the Gospel. This is a persistent testimony seen by others as a sincere invitation to walk together by building an open and responsible solidarity society.



Mario ČOSIĆ est prêtre, directeur du centre scolaire St Joseph à Sarajevo, une école catholique faisant partie des *Écoles européennes pour la Paix*, un réseau créé par Mgr Pero SUDAR, évêque auxiliaire de Sarajevo et responsable des écoles catholiques en Bosnie et Herzégovine. Don Mario est également délégué pour la Bosnie et Herzégovine au CEEC.

Mario ČOSIĆ is a priest, principal of St Joseph's Education Centre in Sarajevo, which is a Catholic school and one of the *European school for Peace*, a network created by Mgr. Pero SUDAR, auxiliary bishop of Sarajevo, responsible for Catholic schools in Bosnia and Herzegovina. Don Mario is also the delegate for Bosnia and Herzegovina to the CEEC.

## L'école catholique et les défis de l'interculturel et de l'interreligieux en Bosnie-Herzégovine

Le système des « écoles catholiques pour l'Europe », qui comprend sept centres scolaires catholiques avec quatorze écoles, cinq cents employés et près de cinq mille élèves de différentes confessions, est récemment devenu un facteur incontournable dans le processus éducatif en Bosnie-Herzégovine. Les centres scolaires catholiques ont été dès le début des lieux où tout le monde, quelle que soit sa religion et sa nation, se sentait estimé et avait les mêmes chances.

Aujourd'hui, les centres offrent toujours les mêmes valeurs et ils s'efforceront de les maintenir dans l'avenir. Par ce projet des écoles catholiques, l'Église catholique de Bosnie-Herzégovine a voulu apporter sa propre contribution au développement d'une paix juste, à la création d'une collectivité au sein de la population de Bosnie-Herzégovine et démontrer que les différences religieuses et nationales ne sont pas des dangers mais des avantages et une richesse.

Dans ce bref exposé sur les centres scolaires catholiques en Bosnie-Herzégovine, l'auteur discute de la fondation des écoles catholiques en Bosnie-Herzégovine, des raisons de leur fondation et de leur rôle dans le processus de réconciliation, de dialogue et de développement de la collectivité entre cultures et religions en Bosnie-Herzégovine.

## The Catholic School and the Intercultural and Interreligious Challenges in Bosnia-Herzegovina

M.S. Mario Ćosić

It is my great pleasure to take part in this Symposium on «The Catholic School and the Intercultural and Interreligious Challenges». The Promoter of the Catholic schools for Europe in Bosnia-Herzegovina, Bishop Pero Sudar, asked me to express, on his behalf, our thanks and gratitude to the European Committee for Catholic Education (CEEC) for organising this Symposium, and for the opportunity to share our experiences in responding to the intercultural and interreligious challenges faced by Catholic schools. Indeed, this is a very pertinent and important topic since it concerns more and more Catholic educational institutions, and the mission of the Church today.

In my presentation, I would like to briefly cover two points: first, the dialogue in multi-national and multi-religious schools; and second, Catholic School Centres as places for living in diversity.

I would like to start with a brief outline of the history of Catholic education in our Country.

### Historical outline of Catholic education in Bosnia-Herzegovina

The roots of Catholic education in Bosnia-Herzegovina date back to the end of the nineteenth century, when several religious communities started opening primary schools. In the first half of the twentieth century, Catholic schools achieved an outstanding level of prominence in the Country. In 1945, when the Communists came to power, the Catholic schools, both primary and secondary, were closed and their properties completely confiscated, thus putting an end to the tradition of Catholic education. This has continued for almost 50 years, until 1994, to be more precise, when the Archdiocese of Vrhbosna-Sarajevo, in the encircled city of Sarajevo, opened the first Catholic School Centre "St. Joseph". The successful work of the first Catholic school after World War II paved the way for the opening of six other Catholic School Centres, namely: "St. Paul" in Zenica (1995), "St. Francis" in Tuzla (1995), "Petar Barbarić" in Travnik (1998), "Don Bosco" in Žepče (1999), "The Blessed Ivan Merz" in Banja Luka (2005), and "St. John Paul II" in Bihać (2007).

I come now to the first point of my presentation.

## The search of dialogue in “inter-national” and “inter-religious” schools

As we all know, dialogue (in Greek *dialogos*) is a spoken [or written] conversation between two or more people or a discussion between two or more people or groups directed towards exploration of a particular subject or resolution of a problem.

In everyday life, dialogue could be imagined as an exchange “*quid pro quo*”. This means that the true dialogue is not born of tactical reasons, but it is, instead, a lifestyle which respects, appreciates and accepts the identity and dignity of “*other*” and “*different*” person from us. The exchange is meant to be open without concealing who one actually is.

Understanding that human life is fundamentally dialogical, even in the midst of war atrocities in the nineties, the Catholic Church in our Country had incessantly looked for the best possible way of being helpful to its own people, and safeguarding its future, without neglecting the wellbeing of all others.

By adopting this approach, the Church remained faithful to its divine mandate, and to its moral and social commitment towards the Country as a whole. Its very thoughts, words and actions were shaped by the teaching of the Second Vatican Council on the importance and significance of education in human society and life<sup>1</sup>, and by the fact that Catholic schools can contribute to the mission of the people of God and to be a means “*to the fostering of the dialogue between the Church and mankind, to the benefit of both*”<sup>2</sup>. It has acknowledged its duty of contributing to the promotion of true peace, forgiveness and conciliation, as requested by Saint John Paul II during his first pastoral visit in 1997<sup>3</sup>.

It nevertheless has to be said that this endeavour, especially at the very beginning, looked like the biblical David versus Goliath story<sup>4</sup>, because many national, international, European and other players were more persuaded by the idea of setting new borders as the best solution for Bosnia-Herzegovina and all its peoples. Despite that, the Church remained persistent in its intents to help to the entire society, including through the Catholic schools, regardless of ethnic, religious, cultural or any other affiliation of students. Through this integrated approach, based on the faithfulness to the Gospel and fundamental Christian and human values, the Church became increasingly convinced that the newly opened schools, though *Catholic* in their nature, should be open to all who are willing to follow their programme of studies. And again, this was done in accordance to the teaching of the Second Vatican Council, which calls for helping children and young people to be “*open to discourse with others and willing to do their best to promote the common good*”<sup>5</sup>.

It is, therefore, more than obvious that the title *Catholic* relates to universality and openness, and not to segregation or exclusion. In fact, the understanding of Catholic identity of our School Centres is not based upon the number of Catholic students who attend them. If that were the case, none of our School Centres would be considered Catholic. We strongly believe that every student has the same right to education and formation, and deserves equal and proper opportunity and training. And that is exactly what makes our School Centres *Catholic*, that is to say, open and sensible for the needs of a young person and the society as a whole, in our Country first, then in Europe and worldwide. We think this is the right direction if we want to offer young people an inte-

1. Cf. Declaration on Christian Education *Gravissimum educationis* [October 28, 1968], no. 1, [www.vatican.va](http://www.vatican.va).

2. *Gravissimum educationis*, no. 8.

3. Cf. JOHN PAUL II, Apostolic Journey to Sarajevo [April 12-13, 1997], *Address at the Meeting with Bishops of Bosnia-Herzegovina*, Sarajevo, Sunday, 13 April 1997, [www.vatican.va](http://www.vatican.va).

4. Cf. 1 Samuel 17:40-54.

5. *Gravissimum educationis*, no. 1.

gral education that incorporates Christian and universal values, and to develop their intellectual faculties and general cultural knowledge. In short, the education and formation of young people open and responsive to the needs of society.

In conclusion, I would say that our School Centres are Catholic because their educational and cultural goal is based upon Christian and human values, which has always been in the service of education. Referring probably to the positive experience of our School Centres, a former President of the CEEC emphasised the necessity that “the differences, which might scare us, should be converted into a great enrichment<sup>6</sup>”.

In spite of the fact that Catholic schools were misunderstood and even misinterpreted, since the very beginning they have been a specific sign of willingness of the Catholic Church in our Country for an honest and open intercultural and interreligious dialogue by promoting friendly relations and fostering a spirit of mutual understanding among children and young people, shared by families and teachers, and hopefully by all society.

This brings me to the second point.

### Catholic School Centres as a place for living in diversity

As mentioned above, the first Catholic School Centre was opened during the last war whose purpose was, inter alia, to deny any possibility of living together, and to bury the idea of living in diversity once and for all. As an outstanding symbol of resistance, the Catholic schools have withstood the attacks from different sides and, despite the general disbelief, confirmed that the impossible was possible, even in Bosnia-Herzegovina. Namely, it was possible to have schools for students belonging to different ethnic and religious groups, where there is no place for intolerance and conflicts, but instead, a true and explicit sense of belonging together. Moreover, our schools continue witnessing that this is not difficult at all! We, therefore, firmly hope that the political and social environment would soon welcome the same idea because the people of Bosnia-Herzegovina today, due to the recent painful and tough experiences they went through, are even more open to the idea of belonging and living together. Of course, bearing in mind that all of them should be guaranteed equal human rights, mainly the right to specificity, that is to an identity.

For all those reasons, our Catholic School Centres committed themselves to witness that living with those who are “different” from us can be and has to be a value, and not a source of new conflicts, all over again. We whole-heartedly try to offer our students the opportunity to know first and foremost their own national, cultural and religious identity. Indeed, as the late Cardinal Jean-Louis Tauran used to repeat, we can live with the other only if we are deeply aware of our own identity. Hence, every student, pursuant to the God’s gift of freedom, is invited to live his or her national, religious and cultural identity. And only after that, students are ready and willing to recognise and appreciate all the peculiarities of those who apparently are “different”, as well as to give their contribution to building the society in which all enjoy equal and distinctive rights.

Let me open a parenthesis here just to remind that St. John Paul II often talked about the special responsibility Europe has with regard to ecumenism as a means to overcome the major divisions between East and West, and about the particular responsibility of Christians with regard to new problems, tensions and conflicts, “for their very spiritual

6. BEAUDUN, *Être citoyen dans une société en devenir*, in: «Actions concrètes pour une citoyenneté européenne sans exclusive», ASEREP, 2003, 6.

*inheritance embodies the spirit of forgiveness and peace*<sup>7</sup>. On the example of the late Pope, we strongly believe that Bosnia-Herzegovina and the local Catholic Church are specially committed to, respectively, the dialogue in Europe and the interreligious dialogue.

All of this helps you to better understand why our schools are named “*Schools for Europe*”. Indeed, through education and formation, we aim at introducing our students to the core values upon which Europe has been built, and upon which we all should build our own Country, thus supporting its efforts in building our future together with all citizens of the European Union. We all know that the unity of Europe is mainly based upon respecting differences and promoting equalities. The EU and unity is possible and makes sense, but only by respecting, preserving and promoting equalities. Welcoming students of different national, cultural and religious identities is the most specific form of our reluctance to the idea of segregation and discrimination, and also our support to the idea of multicultural and multireligious approach in Catholic schools, which are open to all people who accept them as their own.

When it comes to defining the answers to the challenges posed by multicultural and multireligious dimension of our Catholic schools, we rely on four critical elements, namely culture, religion, nationality and education.

The **cultural element** of our Catholic schools arises from their founding on the concept of transcendence, which makes them a cultural place open to different cultures, especially to Islam, which shares the religious experience of transcendence. Furthermore, cultural link is also reflected in typical secular requirements, like openness, collaboration, generosity, honesty, specificity, responsibility, hard work, etc., equally requested from all our students. These requirements, however, are not pure sociological and social products, but a reminder that we are equally responsible in front of the transcendence for what we teach and pass onto the younger generations.

The **religious element** of our Catholic schools is reflected in the possibility to freely choose the confessional religious instruction (Islamic, Catholic, Orthodox, Protestant) for those who profess themselves as religious, or the religion and ethics, for those who do not. Even though there are some theological differences, the confessional religious instruction does not present the point of separation, but remains a means for the wider cultural and educational mission in Catholic schools<sup>8</sup>. Moreover, Catholic schools cherish the ‘neutral’ element, too, through the subject of «culture or history of religions» for all of those who declare themselves irreligious.

The **national element** of our Catholic schools, frightening to many and in attempts to get neutralised, is an important part of preserving the cultural heritage for the future generations, so that they could understand, protect and cherish their own identity as well as the identity of others in all its diversity and richness. It should again be emphasised that all the events from our long history, especially the ones from the period of Communism and the last war, tremendously disrupted national and human relations. This is why Catholic schools acknowledge the rights to all students in expressing their national identity, encouraging them to do so, at the same time, to fully live and share their national identity through their relationships and encounters with all other students. Hence, our schools do not make commitment of solving the Gordian knots dating back in the past, but instead, they look to the future, forming new generations able to avoid and overcome the sad events of our past.

7. JOHN PAUL II, *Message to H.E. Card. Edward Idris Cassidy, on the occasion of the Second European Ecumenical Assembly (Graz, Austria, 2-29 June 1997)*, 20 June 1997, in: *L'Osservatore Romano*, 25 June 1997, 6.

8. In this regard, it may be useful to also consult, ANKICA MARINOVIĆ BOBINAC, *Comparative Analysis of Curricula for Religious Education: Examples of Four Catholic Countries*, *Metodika* 15 (2017), 425-443.



The **educational element** of our Catholic schools can be identified by its dedication to intellectual growth and students' development as a part of the overall cultural process of growing up and development of future generations.

I suppose that you may still wonder: How is it possible to talk about Catholic school as a place for meeting of different cultures and religions? Taught by the experience of Catholic School Centres in my Country, I would try to answer as follows.

Catholic schools in Bosnia and Herzegovina, which primarily take care of preserving the national and religious identity of the Croats, have existed and acted as a multicultural microcosm for last 25 years; or, even better, as a cultural phenomenon which interconnects many different elements, such as different national identities, different attitudes regarding the past, different languages, different cultures, different religions, and all other differences. Catholic schools like these are possible because, alongside with education, they also cherish the concept of transcendence, that is to say the belief that God is the ultimate founder of the coexistence which excludes no language, culture, nation, religion, theology, but seeks for the common elements, hence connecting them. In this way, we emphasise the requirements of transcendence which are universal, such as responsibility, honesty, esteem, work, diligence, respecting the "other" and the "different" from us. Believing in the transcendence, despite all the antagonism, is one of the ways in which Catholic schools unite and can unite the culturally different elements in a solid educational and formational system. This confirms the strong conviction that living together or the human coexistence is founded primarily on the spiritual values<sup>9</sup>. Therefore, Catholic schools, as a multicultural and a multireligious reality in Bosnia-Herzegovina, are possible because they respect the freedom and uniqueness of every individual, and interconnect people of different attitudes, national and religious convictions and beliefs.

Now, I would like to offer some concluding remarks.

## Conclusion

In almost 25 years of existence, Catholic School Centres have gone through the eyes of the needle of opposed ideologies and attitudes in our Country, which often relates to the question of the presence and role of the Catholic Church in it. On the one side, they have been attacked for not being sensitive enough to diversity, precisely, to only for what is Catholic and Croatian; on the other side, they have been suspected of conspiracy against living together. But they are not and do not want to be on either side, and especially not subject to any solutions offered by those who want to dissuade them from their mission. Indeed, the Catholic School Centres aim to be, both Catholic and open to everyone, making it clear that living together without respecting differences would be a fiction, and that differences in Bosnia-Herzegovina cannot exist without a community dialogue.

This attitude and mission of Catholic School Centres was clearly stated by Bishop Pero Sudar, who at the opening ceremony of the Catholic School Centre "St. Joseph" in Sarajevo in 1994, said: *"... the most sacred element of a man, his spirit, gets destroyed here, which is not and cannot be referred to as human, if it is not free [...]. Whoever oppresses the human spirit and culture [...], does not spare human lives as well. The hardest consequences of this suffering remain in the souls and hearths of our children [...] and they are*

9. Cf. JOHN PAUL II, Apostolic Journey to Sarajevo [April 12-13, 1997], *Address at the Arrival at Sarajevo Airport*, Sarajevo, Saturday, 12 April 1997, [www.vatican.va](http://www.vatican.va).

*the future of this country. Hence, we would like to make the contribution in healing their present, thus being able to save our own future. That is why we want that "this school" (like the one from 1848 in Varcar, or the Archdiocesan Gymnasium from 1882 in Travnik), as priest Antun Knežević wrote, and the Archbishop Stadler repeated, "is attended by children of all religions and that they learn to live together and in unity. The aim of "Catholic Schools for Europe" in Bosnia-Herzegovina is to help the young generations of this Country to understand and accept that here we love ourselves and what belongs to us only if we accept the other and respect what belongs to them. This is the heritage of our past and the pledge of our future."*

In the last 25 years, Catholic School Centres have remained consistent to their mission and today they are, undoubtedly, a recognizable piece of the mosaic of our vision of the future of Bosnia-Herzegovina and its place in Europe. We have always been open for living in diversity, and willing, as Pope Francis said, to make our contribution especially through the precious work of our Catholic schools, "focusing on educating the civic and moral conscience of the youth, and so help them to be protagonist in society<sup>10</sup>".

10. FRANCIS, Apostolic Journey to Sarajevo [June 6, 2015], *Address at the Meeting with the Young People*, "John Paul II" Diocesan Youth Center, Sarajevo, Saturday, 6 June 2015, [www.vatican.va](http://www.vatican.va).



Paddy MAGUIRE est la représentante des trois écoles catholiques de Suède au CEEC. Elle a été, pendant de nombreuses années, directrice de l'école Notre Dame à Göteborg.

Paddy MAGUIRE is the representative of the three Catholic schools in Sweden to the CEEC. She has been principal of Notre Dame School in Göteborg for many years.

## Une école universelle, l'enseignement catholique en Suède

La Suède est un pays très sécularisé, gouverné par le parti socialiste presque sans interruption depuis la dernière guerre mondiale. Depuis 2000, l'Église luthérienne suédoise était l'Église d'État. Cependant, son influence a diminué au cours des 30 dernières années. En écho à l'augmentation actuelle du flux d'immigration, l'Église catholique a connu une croissance substantielle au cours des 50 dernières années. La Suède a en effet ouvert ses portes à de nombreuses personnes fuyant la guerre ou la famine. Par conséquent, ce qui définit les écoles catholiques, c'est leur grande proportion d'enfants immigrants et le fait qu'elles sont considérées comme des écoles d'immigrants. Il est vrai qu'il n'y a que 20 % de catholiques d'origine suédoise dans la population catholique totale. En Suède, il y a 3 écoles catholiques avec environ 750 élèves parlant différentes langues, de différentes nationalités et de tous niveaux d'éducation et de classe sociale. Les écoles catholiques accueillent aussi des enfants ayant des problèmes d'apprentissage, physiques ou comportementaux.

Les parents immigrants choisissent l'école catholique pour leurs enfants pour plusieurs raisons : faire partie d'une communauté de croyants, l'ouverture d'esprit et le respect envers les autres religions. En revanche, certains parents catholiques ont parfois des difficultés à accepter la présence des enfants immigrants à l'école. Le personnel éducatif reflète aussi cette diversité culturelle et religieuse : environ 40 % ne sont pas d'origine suédoise et sont d'une religion différente. Les élèves ont donc un modèle à suivre et se rendent compte que les immigrants peuvent aspirer à une éducation supérieure et à une profession. Pour assumer ce rôle, le personnel a besoin de formations sur les différences culturelles des élèves.

La situation politique en Suède est alarmante pour les écoles confessionnelles. Le gouvernement a lancé les élections en promettant de fermer toutes les écoles confessionnelles. Il y a aussi l'inspection scolaire, une autorité qui vient tous les 3 ans dans les écoles indépendantes (au lieu de tous les 6 ans dans les écoles publiques). Lors de ces

visites dans les écoles confessionnelles, ils interrogent souvent les élèves sur la religion et leur demandent s'ils sont libres de ne pas assister aux services religieux. Ils passent aussi en revue d'autres aspects du programme scolaire, comme l'éducation sexuelle et l'attitude à l'égard des personnes LGBT. L'un des problèmes majeurs pour les écoles catholiques des pays nordiques est de trouver des enseignants capables de témoigner de la foi et de la vie de l'Église. Auparavant, les écoles étaient gérées par des ordres religieux, mais ils se sont retirés à cause du manque de vocations. Cette responsabilité incombe maintenant aux chefs d'établissement, qui sont souvent trop débordés pour assumer ce rôle et contacter les paroisses.

En conclusion, l'enseignement catholique en Suède est vraiment catholique au sens propre du terme, car c'est un mélange de peuples, de cultures, de langues, de statuts sociaux et de capacités intellectuelles qui montre qu'avec la foi comme base, tous les peuples peuvent vivre en paix.



## A universal school – Catholic education in Sweden

Paddy Maguire

Sweden is a very secularised country. It has been governed by the Socialist party almost without a break since the last World war. Formerly the Swedish Lutheran Church was the State Church until 2000. Its influence declined during the last 30 years. 95 % of Swedes belonged to the Church in 1975. The latest figure is 53%.

This is also because before 1996 anyone born in Sweden was automatically a member of the Swedish Church. Baptism was not required for membership. Sweden allowed religious freedom from 1951 i.e. that Swedes could leave the established Church without joining another religious denomination.

This freedom was qualified. There is the example of the Carmelite convent in Glumslöv. They had to apply to the government for permission to establish a convent in Sweden. This was given under the proviso that a government official could hold interviews with the nuns every year to see that they were there of their own free will, and not being held prisoner. People of faith are considered a bit strange or fanatics.

Swedish society has also seen a rapid growth in the far right party, the Swedish Democrats, mainly because of immigration. In the segregated areas of the towns and cities immigrants tend to live together and the Swedes move out.

One of the more positive aspects of Sweden is that it opens its doors to many people fleeing from war or hunger. The number of refugees Sweden accepted in 2015 was far greater *per capita* than any other European country. Of Sweden's 10.1 million inhabitants, 1 in 8 is of immigrant background. It has also allowed independent schools a State grant matching the costs of State schools. This has meant an expansion of independent schools since then, which is seen as a threat by the Socialists.

Catholic emancipation in Sweden has been a slow process. The Vatican appointed an apostolic vicar in 1783, who was to serve the Catholics, mainly in Stockholm, diplomats and business men from other countries.

The last three years has seen an increased interest in the Catholic Church. Our Cardinal, Anders Arborelius, is the first ethnic Swede to become bishop since the Reformation. We have also had our second saint canonised, Elisabeth Hesselblad, the first since St. Birgitta in the 13th Century. She lived in the west of Sweden and founded the new branch of the Brigittines.

Because of immigration, the Catholic Church has also grown substantially for the last 50 years so that now Catholics are about 1,5% of the total population. Another reason for expansion is that there is a growing number of young Swedes who convert to Catholicism. There are now 150,000 Catholics in 44 parishes and served by 129 priests. National groups serve the immigrant minorities. These are separate from the parishes. In Gothenburg, Mass is celebrated in 10 languages every month.

There are 3 Catholic schools in Sweden: (1) in Stockholm, founded 1795, at a time when it was forbidden under pain of death for a Swede to become Catholic; (2) Gothenburg was founded in 1873. It had 12 pupils who were taught by nuns. One family where the mother was Catholic and the father Lutheran was prosecuted for allowing their children to attend the school and exposing them to the Catholic "heresy"; (3) Lund is the youngest school and was founded in 1997. About half of its children are Swedes, from intellectual families from the University. Together the three schools have about 750 children.

These schools have always served immigrant Catholics, workers and diplomats. What defines the schools is that they have a large proportion of immigrant children, and that means that they are seen as immigrant schools. There are few ethnically Swedish Catholics, only 20 % of the total number of Catholics. You can follow the history of immigration in the world by the intake in the schools.

In the 50's came a wave of Hungarians fleeing from the Russians. Then came the influx of workers from Yugoslavia in the 60's. In the 70's came people from Chile; the 80's saw members of *Solidarność* fleeing from Poland. The 90's saw immigrants from Eritrea and Syria. Recently we have taken many pupils from the war-torn countries in the Middle East.

In 1983 faith schools and independent schools were allowed to seek a government grant. Before that date the parents had to pay a fee. The Catholic schools survived because they had a religious congregation as teachers and they did not require a salary. The first non-religious teacher in the schools came in 1978. The nuns left the schools in 2001 as there were no new sisters to take their place and the first lay principals were appointed.

At the school in Gothenburg we have 70 nationalities and 50 languages. Each year we choose a country or a continent and celebrate Nations Day. The country/countries which are chosen prepare a day of different activities, dancing, language lessons, an introduction to the culture and history of the country and a sample of the food they eat. It is the parents who organise these days. We want the children to be proud of their heritage and to show the diversity which our school offers. We invite all the parents and friends of the families and it is seen as the highlight of the year.

The children come from all levels of society. A telling example was the year when I was interviewing new families for the school. The first family was from Pakistan. They were Muslim and the father was the director of a company. The next family was the total opposite. A single father from Chile who sold the homeless peoples magazine on the streets. These children would be in the same class. We also have all levels of educational backgrounds. Some of the children come from refugee camps and have not gone to school for several years. Many have to learn Swedish in a very short time before they graduate. We have many religions represented in the school. The children from the Middle East are mainly Orthodox.



You can ask why they choose the Catholic school. Many have memories of their school time in their home countries. Catholic schools stand for quality and security. Those Muslim families who choose the school do it because they want to have a faith community and that their children become broadminded and accepting of other religions. Some of the Catholic parents have difficulties that these families are accepted in the school.

It can complicate future expectations of the school because in Sweden all schools have to follow the national curriculum. That forbids all forms of catechesis or proselytising. The State however makes the distinction between teaching and education. We may not give faith instruction during the religion classes. These have to be objective and give facts about the various religions. However, we may have prayer in the morning and religious services, provided that these are voluntary and the children can opt out.

The staff at the schools mirror the cultural and religious diversity of the pupils. About 40 % of them have another background than Swedish. They are also of different religions. This means that the children have a role model to follow and can see that immigrants can aspire to a higher education and a profession.

Because of the diversity of the pupils, the staff also needs training in the cultural differences. This helps to avoid misunderstandings with the parents. We have held courses in the different upbringings that the children have. This was especially necessary when we had a huge number of Middle Eastern pupils whose upbringing was very different from a Swedish one. The Parents/Teachers association organised a meeting for the parents where they discussed the various prejudices that they held. The foreign parents thought that Swedish parents were very slack and that their children could do what they liked. Swedish parents thought that all immigrant parents hit their children to discipline them. We could iron out that misconception. The parents could discuss the middle way, neither nonchalance nor violence.

The Swedish school system gives a grant to independent schools via the local government. It pays for salaries, educational material, lunch and health care for the pupils. The schools employ a nurse and a counsellor to help the pupils with health or emotional problems.

According to Swedish law, immigrant children have the right to 80 minutes home language teaching per week. The teachers are an added resource for the school and can act as cultural interpreter when misunderstandings occur. They can also help with giving information to the parents in their home language. The Catholic schools can employ their own teachers in the major languages such as Spanish, Arabic, Polish and English and receive the salary for them from the council. Otherwise the local council provides the teachers.

Apart from the home language lessons, newly arrived immigrant children have the right to lessons in Swedish as a foreign language. That replaces the ordinary Swedish lessons. They continue with these lessons until they can follow the normal lessons in the classroom. They are included in all the practical/aesthetical subjects like art, sport and music. This gives them another nonverbal means of expression where they can succeed.

The family is the most important foundation of the school community. We want all the children in a family to be able to go to the same school. Therefore, we include even children with learning difficulties, physical problems or with behavioural problems. These children have the right to special needs education and to an assistant to help them through the school day as a compensatory resource.

The political situation in Sweden is alarming for faith schools. The last government went to the election with the promise to close all faith schools. This last month there has been a development with several smaller parties joining with the Socialists to form the basis of a government. One of the first policies they proclaimed was that they would forbid the establishment of any new faith schools. It remains to be seen if they go on to close the existing ones.

The school inspectorate is another authority which comes every three years to the independent schools (as opposed to every six years for State schools). In the faith schools they always interview the pupils on religion in the school and ask if they are free to stay away from the religious services, not join in morning prayer, etc. They also screen other aspects of the curriculum such as sex education and attitudes to LGBT people. The schools have to submit their principles for pupil intake. Catholic schools cannot give priority to Catholic pupils. The principles have to allow the school to be open to everyone. We have sibling priority, nearness to the school and date of application. I once asked if we could give priority to Swedish children to increase the language level of the school, but it was refused. Previously we had children in need as a principle but that was not seen as objective enough!

One of the major problems for Catholic schools in the Nordic countries is finding teachers who can bear witness to the faith and life of the Church. There are few Catholics and even fewer teachers. We have asked the bishop to write to the parishes where the schools are sited to encourage Catholics to think of the schools both for their children but also as a workplace for them. To attract teachers to the school is one of the main duties of the headteachers. We have had open days for the students at the teacher training colleges to try to get candidates.

Contact with the parishes is also problematic. Sweden has about 129 priests spread over 44 parishes. These priests may have parishes the size of a small country. For them to give extra time to the schools is to ask a lot of them. They do what they can but much is left to the responsibility of the headteacher to define the religious profile of the school. Previously there were religious orders who ran the schools but these have withdrawn due to lack of vocations and increasing old age. In the parishes there are few religious orders and none of them are active in the schools any more. This active presence in the schools of people who are living a vocation is sorely missed. The witness of such people gives an added dimension to the school's catholicity and is a recognizable symbol for the parents and children.

Networking with other Catholic schools is hard because of the distances. We are about 500 km from each other.

In Gothenburg we have built up a network with other faith schools and with other independent schools. We meet to discuss issues like funding, teacher training, pupil intake, etc. Scandinavian networking is a plus when we can organise it. We meet mainly with our Norwegian colleagues.

On a final note, we can say that Catholic education in Sweden is truly Catholic in the true sense of the word. A mixture of peoples, cultures, languages, social status and intellectual capacity, which shows that with faith as a basis all people can live in peace.

**15/03/2019**  
**13:30 – 16:30**



**Fourth Session, chaired by Dr. Christine Mann,  
President of the CEEC**

Theologian and historian, specialised in school history. President of the CEEC, she ends in 2019 her second four-year term. She has been for many years Director of the Austrian Catholic School Office. She is still working closely with Cardinal SCHÖNBORN in Vienna, responsible for the country's Catholic schools. The Austria Organisation of Catholic schools is a full member of the CEEC since 1994.

**Quatrième séance, présidée par Dr. Christine Mann,  
Présidente du CEEC.**

Théologienne et historienne, spécialisée en histoire scolaire. Présidente du CEEC, elle termine en 2019 son deuxième mandat de 4 ans. Elle a été pendant de nombreuses années Directrice du Bureau des écoles catholiques autrichiennes et travaille toujours en étroite collaboration avec le Cardinal SCHÖNBORN à Vienne, responsable pour les écoles catholiques du pays. L'organisation autrichienne des écoles catholiques est membre effectif du CEEC depuis 1994.



Jean DE MUNCK est sociologue et docteur en philosophie, professeur de sociologie à l'UCL – Université catholique de Louvain (Belgique francophone). Chercheur et membre de comité de revue, il est l'auteur notamment de « *Pour penser l'école catholique au XXI<sup>e</sup> siècle* ».

Jean DE MUNCK is a sociologist and doctor of philosophy, professor of sociology at UCL – Catholic University of Louvain (French-speaking Belgium). Researcher and member of the review committee, he is the author of "*Pour penser l'école catholique au XXI<sup>e</sup> siècle*".

## Four challenges for Catholic schools in the 21st century. European perspectives

In a country like Belgium, Christian-inspired education does not constitute a minority education. It participates in the societal debate on schools as a major quantitative and qualitative player. The main issue today is the reconstruction of a school culture adapted to the challenges of the 21st century. The aim is to identify four challenges posed by the trends in the cultural developments of 21st century Europe, which are the result of two major historical processes: secularisation and globalisation.

The first challenge is the tendency of European societies to give themselves, in the post-colonial world where religious identities are reaffirmed, a secular mythology that systematically disguises religion and ignores its contribution, both past and future. More precisely, two mythologies must be deconstructed: that of identifying religion and violence (or religion and domination); that of interpreting secularisation as a privatisation of the religious. The second challenge is to think of the encounter with cultures that coexists on European soil beyond the notion of tolerance, which must be enhanced by a culture of non-relativistic dialogue, based on mutual respect and the search for truth. Interculturality is a component of our tradition. Since the counter-reformation, the Catholic school has welcomed multiple cultures into its curricula. The third challenge is the construction of a demanding culture, based on study, faculty of attention, grammatical, hermeneutical, formal and scientific rigour. Against the constant tendency to reduce the school to missions of economic adjustment and national political inclusion, the Catholic school can spread, teach and cultivate the values of truth, justice and beauty.

Only if the three previous challenges are taken into account can the Catholic school in Europe devote itself to a fourth mission: to offer the majority of pupils a valid and informed introduction to religion, as an objective cultural phenomenon and as an (inter) subjective attitude towards life. This introduction is realised in a post-Christian culture



where the question is neither to rectify a relationship with religion that is already there, nor to modernise traditional religious contents, but to introduce the religious question into a cultural world that ignores it.

It is therefore a question of building a school project on a diagnosis concerning contemporary culture, taking into account the strengths and weaknesses of an organism, and wanting to remedy them. This approach, followed by Belgian French-speaking Catholic education, can be a source of inspiration in other contexts around the world.

## Les grands défis contemporains de l'école

Jean De Munck<sup>1</sup>

Quelle est aujourd'hui la mission de l'école ? Nous nous proposons de prendre cette question à la racine, au niveau de la formulation d'un projet culturel. Pour cela, il convient de faire un pas de côté par rapport aux deux manières dominantes de parler de l'école.

La première manière dominante consiste à réduire la question de l'école à un ensemble de questions pédagogiques. Il est bien sûr vrai que le cœur de la profession d'enseignant réside dans la transmission des savoirs, qui pose d'épineux problèmes méthodologiques, techniques, relationnels, affectifs. Les pédagogies évoluent et se transforment au gré de nos connaissances scientifiques (psychologie, neurosciences), des mutations politiques et morales, des transformations de la composition du public scolaire. Cependant, la question pédagogique demeure orpheline tant que n'est pas posée celle des finalités de l'éducation. Quels sont les savoirs (théoriques ou pratiques) qui comptent pour faire un homme ou une femme accompli(es) ? Quelles sont les composantes cognitives, morales, esthétiques, des savoirs nécessaires à la liberté ? Prolixes sur la question des moyens, les pédagogues sont beaucoup plus discrets sur celle des finalités.

Il est vrai que d'autres instances parlent volontiers des finalités de l'école. La deuxième manière d'aborder la problématique de l'école tend à y voir un ensemble de problèmes d'adéquation fonctionnelle à des attentes formulées dans les systèmes économiques et politiques. De ce point de vue, la définition des finalités de l'école ne repose pas sur une philosophie de l'éducation, indexée à une théorie de l'épanouissement de la personne. Elle cherche plutôt ses repères dans les problèmes économiques et politiques que rencontrent les sociétés développées.

D'un côté, le marché, et en particulier le marché de l'emploi, rencontre en permanence des problèmes de fonctionnement. Le travail dans les sociétés industrielles requiert un dosage complexe entre des connaissances de base partagées et des spécialisations professionnelles. Il suppose un apprentissage de l'état de l'art, mais aussi de la créativité. L'école est donc appelée à remplir les missions de formation des personnes à ces compétences complexes. Comme la société industrielle est caractérisée par une permanente innovation, les marchés ne cessent de solliciter l'école qui, malgré ses efforts, n'est jamais totalement adaptée à leurs exigences.

D'un autre côté, l'école est un instrument important de l'action de l'État politique. Celui-ci s'est progressivement accaparé le « monopole de l'éducation légitime », comme le dit Gellner<sup>2</sup>. L'État contrôle, organise, gère l'école et attend qu'elle résolve des problèmes

1. CriDIS (Université Catholique de Louvain)

2. Gellner, E. (1983), *Nations et nationalismes*, Paris : Payot, p. 53



d'intégration sociale que ne peuvent résoudre d'autres formes d'action publique. L'école a servi d'instrument de légitimation de la construction nationale à partir du XIX<sup>e</sup> siècle. Il s'agissait pour l'État en construction de séculariser la société, de développer une homogénéité linguistique sur son territoire, de diffuser un « roman national » propice à enflammer les cœurs et les disposer à la guerre ou à la paix. Il s'agissait d'asseoir la légitimité de son pouvoir en distillant une loyauté « civique » à l'égard de la monarchie, ou de la république, ou de la démocratie. Comme il constitue avec l'économie un couple fonctionnel, l'État moderne a aussi veillé à harmoniser ses propres finalités avec les objectifs économiques.

Je voudrais ici soutenir une troisième voie d'approche. Dans la perspective que je défendrai ici, les finalités de l'école sont à chercher dans une philosophie de l'éducation tout à fait assumée plutôt que dans l'adaptation à des nécessités fonctionnelles. Les moyens pédagogiques et la résolution des problèmes sociaux sont certes des éléments importants de la problématique scolaire, mais ils ne constituent que des composantes secondaires d'un projet scolaire qui veut d'abord être un projet d'éducation de personnalités libres.

À cet égard, la tradition chrétienne de l'enseignement est précieuse. Nous pouvons y faire référence créatrice sans révérence servile. Elle est orientée par une visée humaniste, et est centrée sur le développement des personnes. L'idée fondamentale est que des hommes libres doivent disposer d'un bagage intellectuel, moral et esthétique pour être libérés des déterminismes locaux, nationaux, utilitaires, économiques. Le salut, au sens chrétien, présuppose cette liberté qui s'acquiert par l'éducation. Dans cette perspective, la question de l'école se confond avec celle d'un projet culturel universaliste. Ce projet a connu diverses formulations, qu'on devrait détailler et critiquer.

L'école chrétienne a connu évidemment une longue histoire. Je ne puis malheureusement, faute de place et de compétence, en retracer tous les méandres, mais je pense qu'on ne peut sous-estimer l'importance d'une coupure historique radicale, qui sépare le Moyen Âge des temps modernes. Jusqu'à la Renaissance, l'école était exclusivement destinée aux clercs. La transmission et la recherche du savoir (*studium*) ne pouvait se détacher de la formation du clergé (*sacerdotium*). Après la Renaissance, l'école chrétienne va prendre en charge une transmission culturelle beaucoup plus différenciée. Dans sa formulation moderne, l'école chrétienne n'a plus pour seul objectif la formation des clercs. C'est dire que le *studium* se distingue du *sacerdotium*. Ainsi autonomisé, le *studium* participe à la fois de la culture profane et de la culture religieuse, car il intègre l'apport de l'humanisme de la Renaissance. L'école qui va se construire à partir du Concile de Trente va ouvrir une perspective très nouvelle qui a contribué décisivement à la modernisation des sociétés occidentales. Nous nous situons après cette coupure historique.

Entre le XVII<sup>e</sup> siècle et nous, l'histoire culturelle s'est accélérée. La modernisation très rapide des sociétés occidentales a bouleversé l'école. Je pense qu'à l'orée du XXI<sup>e</sup> siècle, dans nos pays d'Europe de l'Ouest, l'école se trouve en face de quatre défis majeurs :

1. Le premier défi est la réaffirmation d'un projet éducatif fondé sur un concept universaliste de la culture humaine, qui englobe et dépasse d'autres attentes sociales, notamment celles en provenance de la sphère économique et de la sphère politique.
2. Le deuxième défi est celui de l'articulation de cultures multiples dans une école qui ne se ramène pas à une culture monolithique.

3. Le troisième défi consiste à reprendre un projet d'éducation morale et esthétique dans un contexte moderne où tant le jugement moral que les perceptions esthétiques se sont complexifiées.
4. Enfin, quatrième défi : la sécularisation conduit à un potentiel effacement du religieux, spécialement en Europe de l'Ouest, ou bien symétriquement, du retour de formes diverses de sectarisme, d'intégrisme et de dogmatisme. Le rôle de l'école dans cette nouvelle donne religieuse est crucial. Une école d'inspiration chrétienne doit prendre cette situation très au sérieux pour lui apporter une réponse adéquate sur le long terme.

### **Premier défi : le projet culturel universaliste de l'école**

Une spécificité de la perspective de l'école chrétienne tient à la centralité, dans le projet éducatif, de la notion de « personne ». Cette notion, ancienne dans la tradition, à laquelle Mounier a donné un sens moderne, ne désigne pas l'individu atomisé, mais la subjectivité incarnée dans un corps, et tissée par des liens sociaux. L'éducation n'est que la face volontaire et explicite d'une « socialisation » qui est conçue d'emblée comme une « personnalisation ».

#### *Trois sphères d'éducation*

Dans cette perspective, la « personne » intègre au moins trois niveaux de socialisation fondamentaux. À chaque niveau, correspond un type d'éducation spécifique.

1. À un premier niveau, le groupe de socialisation est local, circonscrit par les liens locaux, familiaux, comme ceux de la parenté, du clan, du village, des « proches » quels qu'ils soient. Dans ce cas, l'identité de la personne est tissée par des liens de proximité. C'est la sphère du premier contact avec la langue. C'est le monde où s'apprend le code d'une sensibilité culturelle de base, notamment le code de l'intimité, de la pudeur. Par imitation, des modèles de comportement se transmettent dans cette dimension. L'expérience (notamment celle des psychothérapies) montre que cette « socialisation primaire » laisse des traces pratiquement ineffaçables et incorrigibles dans les vies d'adultes.

Le projet éducatif de l'école ne s'alimente pas principalement à cette première sphère de l'identité personnelle. Rien n'est plus éloigné de notre tradition que de rabattre le projet d'école sur cette première sphère. L'école projette l'enfant dans un univers de pairs (les autres enfants) et où les savoirs qui prévalent ne sont pas les savoir-faire et savoir-être familiaux, mais des savoirs réflexifs transmis par des étrangers (les professeurs). Au sein d'une école, les enfants reçoivent une exo-éducation qui ne reproduit pas les codes du groupe familial.

Cependant, l'école ne peut pas ignorer cette première sphère de socialisation, qui constitue à la fois une capacitation et un obstacle pour sa propre entreprise. Dans certains cas, la proximité entre l'école et la culture familiale est telle qu'elles rentrent en symbiose harmonieuse. Dans d'autres cas, au contraire, la « culture scolaire » apparaît très désaccordée à celle du milieu d'origine. Les sociologues, comme Pierre Bourdieu, ont souligné l'importance de ces conjonctions et de ces décalages dans la formation des inégalités scolaires et, par extension, sociales. Sur le plan pratique,

il est essentiel que les écoles articulent un rapport de coopération avec les parents plutôt qu'un rapport d'hostilité, même si dans certains cas cette coopération est très difficile.

2. S'il n'est donc pas la famille ou le cercle des proches, quel est donc le groupe de référence de la personne du point de vue scolaire ? Il s'agit de la société *dans son ensemble*, comme groupe structuré par des attentes de comportement *généralisées*. Sur ce plan, on peut distinguer en fait deux types de collectifs auxquels prépare, et donc se réfère, l'école.

D'abord, il s'agit de former à l'école des *citoyens*, dans l'ordre étatique *national*. Des valeurs et des normes sont transmises dans les écoles, des savoirs théoriques et pratiques sont enseignés, qui garantissent le fonctionnement de sociétés politiquement différenciées. On sait l'importance qu'eut l'école pour la formation des États-nations depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle. Ni la langue nationale, ni l'histoire nationale, ni les valeurs de la nation, n'auraient pu pénétrer des populations très nombreuses sans la densification d'un réseau d'écoles progressivement enlevées à l'Église et transformées en « appareils idéologiques d'État ».

En second lieu, il s'agit de former des *producteurs*, dans l'ordre économique. L'école constitue une instance de proto-professionnalisation permettant, à terme, aux élèves de se situer dans la division du travail. On peut dire que, dans ce cas, le groupement de travail est le groupe de référence. On apprend à l'école les techniques d'un métier, qui sont d'abord des techniques de base (lire, écrire, calculer), mais qui en fonction des filières se ramifient selon des attentes de compétences variées. L'enseignement dit « technique » ou « professionnel » se distingue dès le cycle secondaire de l'enseignement des « lettres », ou des « sciences », ou de l'enseignement « artistique » etc. Dans cette dimension, le projet éducatif définit la personne selon les références imposées par des groupes de production.

Ces deux cadres de référence coexistent difficilement au sein des écoles contemporaines, car ils sont porteurs d'exigences différenciées, et même contradictoires. L'accord et l'antagonisme des citoyens ne reposent pas sur les mêmes règles que la coopération et compétition des producteurs. Définir l'inclusion sociale par la participation aux délibérations d'un collectif démocratique, ce n'est pas la définir par l'insertion efficace dans des chaînes de production.

Ce conflit entre les deux référentiels de l'école caractérise les sociétés développées. Tout au long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, l'État a dominé la scène scolaire, en imposant un lexique très civique et politique au monde scolaire. Mais le monde des entrepreneurs n'a jamais été absent, car les exigences de la production industrielle (ou post-industrielle) n'ont cessé de faire peser un poids grandissant sur la formation des jeunes gens. Aujourd'hui, il est clair que les acteurs économiques font de plus en plus entendre leur voix dans l'école. La mutation du vocabulaire pédagogique tient beaucoup à la subversion de l'ordre civique par l'ordre économique : les « compétences », la « flexibilité », les « performances » et les « débouchés » envahissent le discours des écoles et de ses « gestionnaires ».

Cependant, même s'ils sont très importants, ces deux groupes de référence ne proposent pas une véritable philosophie de l'éducation. À la place, vient plutôt une adaptation des jeunes à leurs attentes. Cette adaptation n'offre pas de point d'appui à l'indépendance et à la critique. C'est pourquoi nous pouvons qualifier ce niveau de

niveau « conventionnel » (au sens de Kohlberg<sup>3</sup>). Il est certain que l'école ne peut proposer une éducation qui ferait de ses élèves des inadaptés sociaux, incapables de participer à la vie citoyenne et économique. Mais la question qui se pose est celle de savoir si cette visée d'adaptation épuise la visée d'éducation, et donc les contenus normatifs de la notion de « personne ». Une personne n'est-elle pas aussi un centre de liberté, capable de dire oui, mais aussi de dire non, à des demandes politiques et économiques ? Une personne n'est-elle pas aussi membre d'un collectif plus large que celui de l'État ou de l'entreprise, la profession, à laquelle elle consacre son effort économique ?

3. Ni les groupes économiques, aussi étendus soient-ils, ni les groupes politiques, ne peuvent prétendre à une vraie universalité. Le troisième groupe de référence, qui fournit un point de vue critique décisif sur les deux autres, c'est tout simplement la communauté humaine, le genre humain. Or la notion de « genre humain » n'est pas d'ordre politique ou économique. Certes, on peut aujourd'hui observer l'existence d'agences politiques transnationales, mais nous ne disposons pas d'un État mondial digne de ce nom. Et si l'économie se globalise, le processus est loin d'avoir abouti, quoiqu'en disent les thuriféraires de la mondialisation qui enterrent un peu trop vite le « local » et le « national ».

En fait, la meilleure manière de référer la personne au genre humain est de passer par la médiation de la *culture*. Ce sont l'usage du symbolique et la production des connaissances en tant que tels qui constituent la part universelle de notre personne. Certes, par un côté, les cultures sont locales, situées et historiques. Les deux premières sphères (familiale, politique et économique) produisent et reproduisent, chacune, leurs cultures spécifiques. Mais certaines formations culturelles remarquables dépassent ces frontières « conventionnelles » et instaurent un espace « post-conventionnel » de communication universelle où la participation requiert l'abandon de la particularité de chacun, qu'elle soit familiale, nationale ou professionnelle.

C'est le cas de la *science*, qui vaut pour tous les hommes, et renvoie à une communauté illimitée de communication comme y ont insisté Charles Sanders Peirce, Karl Otto Apel et Jürgen Habermas. La science désigne ici autant la science empirico-formelle dont le modèle est la physique moderne, que la science herméneutique, qui se fonde sur l'interprétation (sciences du langage, histoire, sciences sociales). C'est aussi le cas de l'art, qui a l'étonnant pouvoir de transcender les frontières non seulement spatiales mais aussi temporelles. En un sens très profond, nous sommes les contemporains des peintres rupestres de Lascaux. C'est enfin le cas de la philosophie et des religions de l'âge axial<sup>4</sup>. La philosophie grecque, la sagesse bouddhique, ou bien les monothéismes chrétiens et musulmans, sont des doctrines qui s'adressent à tous les hommes, sans distinction de race, de nation, ou d'époque. Elles se moquent totalement de la place de chacun(e) dans la division du travail.

On peut donc vraiment dire que dans la *philosophie*, dans la *religion universelle*, comme dans l'*art* ou la *science*, chacun(e) d'entre nous n'est, pour reprendre la formule terminale de l'autobiographie d'un philosophe célèbre, qu'un homme, « tout un homme, fait de tous les hommes, et qui les vaut tous et que vaut n'importe qui ».

La tradition chrétienne présente comme avantage décisif de référer son projet éducatif à ce troisième niveau de socialisation. Dans la théologie chrétienne, cette dimen-

3. Cf. la reconstruction des niveaux de moralité par Kohlberg, Lawrence (1981), *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco: Harper and Row.

4. Karl Jaspers a proposé d'appeler « âge axial » le moment historique qui a vu surgir l'ensemble des doctrines, philosophies et religions remarquables (vers le VI<sup>e</sup>-V<sup>e</sup> siècles avant le Christ). Ces doctrines à tendance universaliste ont été structurantes des grandes civilisations au plan mondial (philosophie grecque, judaïsme, bouddhisme, confucianisme, taoïsme, etc.).

sion est explicitée par la notion de fraternité des hommes (nous sommes tous frères et sœurs, par-delà les citoyennetés, les générations et les classes sociales). Dans l'école chrétienne, on ne considère pas uniquement les élèves comme des membres de groupements politiques ou économiques, mais d'abord comme des membres de l'humanité en tant que telle. Du coup, sans abolir les appartenances plus restrictives, le projet éducatif s'ouvre vers de nouveaux horizons.

### Le projet des « humanités »

Comme leur nom l'indique, les « humanités » inventées par les Jésuites visaient cette troisième dimension.

Il est intéressant de remonter à la conjoncture des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles pour comprendre ce qui s'est passé. Au cours de la Renaissance, dès le XV<sup>e</sup> siècle, on avait assisté à la formation de la « République des lettres », bien décrite par Marc Fumaroli<sup>5</sup>. Cette « république », à moitié réelle et à moitié idéale, rassemblait, de manière transnationale, des lettrés et des savants. Ces humanistes cultivaient les textes grecs et romains, développaient des contacts intenses, s'écrivaient et se parlaient au point de former une sorte de société spécifique, entièrement tournée et alimentée par les choses de l'esprit. Ils développaient des « Academia », c'est-à-dire des lieux d'enseignement profanes relativement détachés de l'Église, destinés parfois à de très jeunes enfants et adolescents. À l'instar de l'Église, ils cultivaient le projet d'une société qui s'arrache aux particularités de la naissance. Mais en même temps, ils avaient tendance à contester la culture scholastique officielle, de sorte que, comme l'écrit Pascale Casanova, « l'humanisme européen est aussi une des premières formes d'émancipation des lettrés contre l'emprise et la domination de l'Église<sup>6</sup> ». Les humanistes détachaient le *studium* du *sacerdotium*, ouvrant ainsi la voie à une école profane. En pleine guerre des religions, la « République des lettres » établissait des contacts entre protestants et catholiques. Elle favorisait leur dialogue plutôt que leur affrontement. Du coup, elle projetait une forme de société universelle différente, et même concurrente, de celle portée par la politique officielle de l'Église.

Dans une large mesure, la construction de la Compagnie de Jésus fut une réaction de l'Église à cette « République des lettres ». Plutôt que de s'opposer frontalement à l'humanisme, la Compagnie a proposé une synthèse du catholicisme et de l'humanisme lettré. Elle constitue en effet « un ordre lettré, c'est-à-dire un ordre qui assume tout le domaine des lettres..., mais en le subordonnant à la théologie tridentine, au droit canon, à l'alliance thomiste de Platon et d'Aristote<sup>7</sup> ». Les Jésuites ont littéralement fait rentrer la République des lettres dans l'école catholique. Les programmes scolaires vont alors intégrer des références non religieuses comme des éléments importants de toute formation. Ce n'est qu'à ce moment que l'école catholique sort vraiment du Moyen Âge.

Dans cette matrice, reprise et théorisée par les philosophes des Lumières, les lettres et la religion deviennent donc à parts égales les points d'appui de l'éducation scolaire. La mathématique et la science s'ajouteront à elles, pour former la base d'une éducation « humaniste ».

La « personne » qu'entend éduquer l'école intègre donc ces trois niveaux de structuration (familier, fonctionnel et universel). L'école d'inspiration chrétienne privilégie nettement le troisième niveau. C'est ce projet qu'il importe de reprendre et renouveler à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Ce projet est d'autant plus pertinent que nous sommes entrés dans

5. Fumaroli, Marc (2008), *La République des lettres*, Paris : NRF (Gallimard).

6. Casanova, Pascale (1999), *La république mondiale des lettres*, Paris : Seuil, p. 76.

7. Fumaroli, Marc (2008), *op. cit.*, p. 332.

une ère de globalisation. Les « humanités » en ce sens ne constituent pas une filière particulière de l'école ; elles en sont l'inspiration fondamentale, qui vaut pour la totalité des cycles d'études.

## Deuxième défi : l'articulation des cultures

Le projet culturel universaliste est certes la voie royale de l'enseignement, mais la culture n'est pas unifiée. Nous vivons dans des sociétés extraordinairement plurielles, où coexistent des cultures très différentes les unes des autres. Le deuxième défi que rencontre aujourd'hui l'école est celui de l'articulation des cultures. Nous ne disposons plus, comme au Moyen Âge, d'une ontothéologie permettant d'assurer une garantie d'unité aux savoirs enseignés à l'école ou à l'université. Comment l'école doit-elle se situer par rapport à cet éclatement ?

### *Les humanités : un dialogue interculturel*

Prolongeons un instant encore l'exploration du noyau normatif fondamental de l'école catholique. Cette tradition naît en réalité d'une question interculturelle. Les humanistes critiquaient la civilisation médiévale en s'appuyant sur les textes issus de la civilisation grecque et latine. Par exemple, ils enseignaient à leurs élèves à lire *L'Odyssée* avec ferveur. Le récit d'Homère déroule une sagesse qui, sur certains points cruciaux, est l'exact contraire du message du Nouveau Testament. *L'Odyssée* met en scène un temps circulaire (on revient au même point), et non une eschatologie comme dans le monde judaïque. À rebours de toute annonce biblique, le héros central refuse l'immortalité. Exemple : dans un épisode célèbre, Calypso est amoureuse et veut garder Ulysse auprès d'elle. Dans ce but, elle va convaincre les dieux de donner à Ulysse l'immortalité. Ulysse refuse, preuve qu'il est grec et non pas chrétien : selon lui, un homme doit conserver sa place dans l'univers, au milieu des mortels, non des dieux. Il craint par-dessus tout de rompre l'ordre du cosmos par « ubris » personnelle.

Le Nouveau Testament affirme au contraire que l'humain a vocation à devenir divin. Comment concilier de telles thèses antagonistes ? Comment des monothéistes pouvaient-ils s'accorder avec ces humanistes qui semblaient restaurer tout un Olympe païen, où batifolent Venus, Apollon, Jupiter, toutes sortes de nymphes et de satyres ?

La coopération entre les deux cultures n'était pas acquise d'avance. La confrontation était plus probable, et elle a historiquement prévalu dans bien des circonstances. Rappelons juste un fait, témoin éloquent de ce conflit : alors que la Renaissance battait son plein dans les villes d'Italie du Nord, Botticelli a été obligé de brûler ses toiles sur les ordres de Savonarole, le dominicain qui avait pris le pouvoir à Florence. Pourtant, les esprits éclairés de l'époque, comme Budé, ou Érasme, percevaient toute l'importance du dialogue interculturel entre la chrétienté et les textes antiques. Les collègues jésuites, et dans leur sillage les autres ordres scolaires, ont compris qu'avec l'étude des textes anciens, venaient des savoirs d'une extrême importance : la grammaire, la rhétorique, la philosophie, l'histoire. Ces humanistes étaient conscients du potentiel civilisateur du dialogue interculturel. Ils savaient que, nonobstant les croyances périmées dont ils sont imprégnés, les textes anciens étaient porteurs de progrès considérables. D'ailleurs, ce dialogue renaissant n'était-il pas la répétition d'un dialogue plus ancien, qui a imprégné le christianisme dès sa naissance, le dialogue entre la philosophie grecque et la tradition biblique, entre Athènes et Jérusalem ?



Les collèges catholiques vont mettre à leurs programmes les historiens latins et les poètes grecs, au même titre que la Bible. Le conflit potentiel entre humanisme et christianisme a été désamorcé de cette manière. Au fond, l'école catholique moderne commence avec l'idée qu'une culture accède à plus de vérité en se confrontant avec l'altérité plutôt qu'en la fuyant.

Ce n'était que le début d'une longue histoire. L'humanisme n'est pas resté la seule source de tension culturelle au sein de l'école catholique. D'autres savoirs devront progressivement être intégrés au sein de l'école, tout aussi perturbants.

Il y eut aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles l'émergence d'une esthétique moderne qui a beaucoup troublé les esprits catholiques. Par exemple, la place du théâtre à l'école a été âprement discutée. Battant en brèche le monopole du latin dans les écoles, la langue vernaculaire s'est progressivement frayé un chemin, suite notamment aux initiatives de Port-Royal. Et puis surtout, dès le XVIII<sup>e</sup> et surtout au XIX<sup>e</sup> siècle, l'affirmation des savoirs scientifiques modernes a une fois de plus bouleversé les programmes. Les sciences empirico-formelles relèvent d'un ordre de validité différent des savoirs herméneutiques qui ont été jusqu'alors privilégiés par la tradition humaniste. L'extraordinaire avancée de la grammaire et des sciences historiques était fondée sur des techniques d'interprétation des textes. Les sciences modernes, articulées aux mathématiques et à l'expérience empirique, ouvrent un nouveau champ culturel. Elles produisent des résultats qui peuvent paraître perturbants aux esprits croyants, comme la théorie de l'évolution humaine. Comme on le sait, cette situation a pu motiver, notamment du côté de certains courants protestants, la fermeture de l'école à une partie des sciences modernes. Ce ne fut pas le cas du côté catholique.

### *Face aux fondamentalismes*

Le projet éducatif des écoles catholiques admet donc une pluralité des cultures et des ordres de validité. Je pense qu'on dispose là d'une clef essentielle pour une résistance à la résurgence des fondamentalismes dans notre propre monde.

Le fondamentalisme religieux peut s'exprimer dans la lecture littérale des textes sacrés, et/ou dans le refus de la science (par exemple, le refus de la théorie de l'évolution). Inversement, on doit aussi parler, bien sûr, du fondamentalisme de certains scientifiques qui, à l'instar de certains esprits religieux, ont tendance à considérer leur propre démarche comme l'unique voie de vérité. Le scientisme repose sur des erreurs épistémologiques grossières, depuis longtemps dénoncées par la philosophie des sciences. Il est tout à fait déraisonnable de déclarer que la méthodologie de la science moderne représente la seule forme de rationalité possible, et d'évacuer comme une superstition toute démarche religieuse. Cette dernière attitude ne relève pas des Lumières, mais de leur caricature. Elle n'a été partagée que par quelques philosophes matérialistes ou voltairiens du XVIII<sup>e</sup> siècle et est restée étrangère à tout l'idéalisme allemand.

### **Troisième défi : rencontrer le défi de l'éducation morale et esthétique**

Dans les sociétés libérales, on peut observer une tendance forte à évacuer de l'école la formation des élèves au jugement moral et esthétique. L'école se centre sur le développement des connaissances scientifiques, car elles reposent sur des bases apparemment plus consensuelles que les valeurs morales ou esthétiques. Comme la science progresse

à vive allure, elle remplit sans difficulté les programmes, et mord de plus en plus sur d'autres matières. Peu à peu s'installe l'idée que seule la science positive mérite d'être transmise aux élèves, car elle seule relèverait vraiment de la rationalité.

Au contraire, je pense que sur les traces de la tradition kantienne, il importe de soutenir que le jugement moral et le jugement de goût relèvent de la rationalité, certes de manière différente de la rationalité scientifique. À ce titre, ils peuvent faire l'objet d'enseignement.

Il est notoire que les écoles catholiques ont toujours fait de l'enseignement moral une composante fondamentale de leur projet. Et en intégrant les lettres antiques, les collèges proposaient aussi une éducation esthétique. Cette tradition qu'on peut dire inclusive et anti-scientiste n'a rien perdu de son importance car en matière de moralité ou de beauté, nous n'avons pas besoin de moins, mais de plus d'éducation. Mais nous devons tenir compte des mutations de la morale (1) et de l'esthétique (2) en modernité pour actualiser notre enseignement.

1. Depuis les années 1960, nous connaissons de remarquables évolutions qui ont éloigné de nous l'idée que la morale se réduisait à un catalogue d'interdits et de péchés. Ce fut un incontestable progrès par rapport à des formes rigides de moralité qui n'étaient pas au service de la liberté et de l'épanouissement des personnes. Mais il ne faudrait pas en conclure que l'idée même de jugement moral a disparu de notre horizon. Bien au contraire : les sociétés modernes ne peuvent se passer d'un appel constant à la responsabilité et à la lucidité morale des personnes.

En fait, dans le monde moderne, les questions de moralité se sont incroyablement complexifiées. Nous avons appris à distinguer *le droit de la morale*, qui ne se recoupent que très partiellement. Les obligations juridiques ne ressortissent pas du même ordre de validité que les exigences morales. Dans nos sociétés, le droit et la moralité peuvent rentrer en conflit. Nous avons aussi appris à distinguer entre des questions de *morale universelle* et des questions d'*éthique individuelle*, au sens existentialiste du choix d'un style de vie.

Les *sources de la moralité* peuvent être de divers ordres : la morale universaliste oriente certains de nos jugements, mais la moralité utilitariste n'est pas absente de notre univers, ni d'ailleurs l'appui sur des traditions particulières. Et nous savons, grâce à la théologie chrétienne autant que par les apports des morales philosophiques modernes, qu'il existe une différence entre *la morale laïque* et *la morale religieuse*. La morale ne découle pas entièrement de la religion. Celle-ci ajoute, complète, et parfois radicalise, un point de vue qui relève de ce que les philosophes appelaient la « morale naturelle », c'est-à-dire celle qui ne découle pas d'une révélation.

Ces distinctions ne sont pas seulement des distinctions philosophiques, qui n'intéressent que quelques savants érudits. En réalité, elles constituent les structures pratiques de la vie quotidienne dans les sociétés développées. Comment peut-on croire qu'un jeune peut aujourd'hui s'orienter dans les sociétés contemporaines sans un apprentissage de ces grammaires morales complexes qui rendent possible la coopération sociale ?

2. Il en va de même dans le domaine de la sensibilité. L'esthétique que les collèges ont diffusée à l'aube de la modernité était profondément marquée du sceau du classicisme (d'inspiration gréco-romaine). Ce choix scolaire a eu une profonde influence

sur les lettres et les arts modernes. Mais nous ne pouvons plus en rester à ce stade. L'esthétique s'est progressivement affranchie de traditions qui la retenaient prisonnière dans des formes passées, codées, conventionnelles. Depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, nous assistons à une ouverture considérable des modes d'expression de la sensibilité. Au XIX<sup>e</sup> siècle, le romantisme a inauguré un nouveau rapport entre forme et contenu, raison et sentiment ; au XX<sup>e</sup> siècle, le surréalisme a poussé jusqu'au paroxysme une subversion esthétique qui avait commencé dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. La puissance explosive de la recherche esthétique a permis de se débarrasser de bien des pesanteurs inutiles.

Cependant, il ne s'ensuit nullement que tout se vaut et que les goûts sont indiscutables. Au contraire, on n'arrête pas de discuter la valeur des œuvres et des sensibilités. On reconnaît que des chefs-d'œuvre l'emportent sur des œuvres de moindre qualité. On admet aussi qu'une sensibilité ne trouve son expression propre qu'au fil d'un long travail éducatif, réalisé dans le milieu de l'intersubjectivité. C'est la tâche de l'école d'introduire à une rationalité élargie qui inclut l'esthétique.

Le repli de l'école sur la dimension cognitive de la personnalité représente un piège qui, tôt ou tard, se paie de très grandes difficultés sociales. On le perçoit bien aujourd'hui dans la problématique insistante des incivilités qui détruisent la vie de quartiers ou des familles. On le perçoit aussi dans la dégradation esthétique des milieux de vie, qui perdent en harmonie et en singularité, malgré l'explosion des potentialités expressives nées de la diffusion de nouveaux médias. Une nouvelle éducation morale et esthétique est devenue nécessaire.

#### Quatrième défi : introduire à la démarche religieuse

En Europe de l'Ouest, l'école d'inspiration chrétienne se trouve devant un quatrième défi : introduire les élèves à une dimension de la culture humaine qui n'est guère présente dans son environnement. Je veux bien sûr parler de la religion.

#### *La sécularisation exceptionnelle des sociétés ouest-européennes*

À cet égard, le monde a totalement changé. L'école reçoit la délicate mission d'ouvrir des enfants et des adolescents à cette dimension fondamentale de la culture à laquelle, par exception historique, leur propre société s'est progressivement fermée. Le monde occidental du XIX<sup>e</sup> siècle était encore très profondément imprégné de culture chrétienne. Cette situation a perduré jusque dans les années 1960. Le problème de l'école catholique était alors de *rectifier* le rapport à la foi qui trouvait sa racine dans le monde familial et familial de l'élève. Ce premier rapport à la religion était naïf, spontané, superstitieux, proche, lié aux personnes de référence, aux parents, aux amis. L'école catholique cherchait à rendre ce rapport plus réflexif, plus instruit, mais ne devait pas le constituer par ses seules forces.

Nous ne vivons plus dans ce monde. Divers facteurs se sont cumulés pour séculariser nos sociétés. Depuis les années 1970, la religion s'est radicalement retirée de la culture ambiante. L'école contemporaine accueille désormais une majorité d'élèves qui, dans leur milieu d'origine, n'ont jamais entendu parler de religion. Il appartient à l'école d'éveiller aux questions religieuses fondamentales, c'est-à-dire les questions de la vie,

de la mort, du sens, du dépassement de la contingence, de l'origine, de la finalité, de Dieu, de la souffrance, de la dépendance... Les écoles ne peuvent plus supposer que les élèves et leurs parents sont déjà engagés dans une démarche de foi qu'ils voudraient approfondir.

C'est la raison pour laquelle il serait absurde que l'école enseigne un catéchisme. Le catéchisme, entendu comme rapport réflexif à la foi, peut être enseigné si la question religieuse est déjà présente chez les élèves. Mais le catéchisme ne peut servir à introduire la question religieuse.

On peut bien sûr remarquer que cette situation culturelle constitue une exception dans le monde. On ne connaît pas d'équivalent à une telle sécularisation en dehors de l'Europe de l'Ouest. L'Amérique reste très religieuse, au Nord comme au Sud (le Québec excepté). Il en va de même de l'Europe dite « de l'Est », et du reste du monde. Cette exception peut conduire les jeunes Européens à un nouvel ethnocentrisme : l'ethnocentrisme du séculier. Dans ce cas, ils ne comprennent tout simplement pas le reste du monde. Ils soupçonnent toute forme de religiosité d'être alimentée par un lamentable obscurantisme. Ce faisant, ces Européens perdent le contact avec une part fondamentale de la culture et de l'histoire de l'humanité.

### *Deux obstacles barrent l'accès à la religion*

Qu'elle soit ou non d'inspiration chrétienne, l'école ne peut évidemment se contenter de reproduire cette tendance lourde et exceptionnelle de nos sociétés ouest-européennes. Sur ce point, le défi consiste à repérer les obstacles fondamentaux à la question religieuse. Deux obstacles méritent d'être épinglés.

1. Une idée s'est fortement répandue dans les sociétés occidentales : elle assimile le religieux à la domination, et même à la violence. D'un côté, les philosophies du soupçon ont jeté sur toute forme de religion le soupçon d'une complicité avec la domination. D'un autre côté, le mythe de la violence de la religion est fortement conforté de nos jours. Nous nous trouvons donc devant une espèce de paradoxal renversement : alors que la religion a été, dans le christianisme, pensée comme vecteur de liberté et de paix, voilà qu'elle apparaît aux yeux du grand public comme au service de la domination et de la violence. Ce préjugé fait obstacle à l'accès au religieux dans nos sociétés.

Il n'est certainement pas douteux que la religion a souvent été instrumentalisée au service de la domination et de la violence. Cependant, comme la discussion post-marxiste l'a fait apparaître au sein même de la théorie critique<sup>8</sup>, la religion ne se limite pas du tout à une idéologie. La première tâche de l'initiation au religieux consiste donc à distinguer ce qui, dans les religions historiques, a servi la domination (de classe, de genre, coloniale) de ce qui sert l'émancipation des personnes. Il s'agit d'introduire aux « liens qui libèrent » plutôt qu'à des contraintes qui diminuent la vie. L'autre tâche, complémentaire, consiste à rectifier la version très romancée de l'État moderne qui est souvent présentée et confortée par les manuels d'histoire. Cette version fait de l'État moderne le pacificateur sans lequel la violence religieuse régnerait sur le monde. Cette idéologie politique tend à faire oublier que l'État est très responsable de la politisation de la religion qui a conduit aux guerres de religion des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles<sup>9</sup>. Elle tend aussi à masquer le fait que les grandes guerres de la modernité ont été menées par des États-nations séculiers, de même qu'à occulter

8. Cf. e.a. Ott, Michael (2001), *Max Horkheimer's Critical Theory of Religion : the Meaning of Religion in the Struggle for Human Emancipation*, Lanham, MD: University Press of America.

9. Cavanaugh, William (2009), *The Myth of Religious Violence: Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict*, Oxford: Oxford university Press. Cf. aussi Casanova, José (2008), *The problem of religion and the anxieties of European secular democracy*, in Motzkin, Gabriel & Fisher, Yochi, *Religion and Democracy in Contemporary Europe*, London: Alliance Publishing Trust, p. 62 et sqq.

le fait que les totalitarismes, qui ont si tragiquement marqué le XX<sup>e</sup> siècle, doivent leur existence à des idéologies d'inspiration séculière.

2. Un deuxième obstacle à la prise en compte de la parole et de la pratique religieuses tient au fait que les sociétés libérales ont tendance à considérer que la religion appartient au domaine de l'intimité, à la sphère privée. La religion est progressivement privée, par l'idéologie séculière dominante, d'existence publique. Cette privatisation va jusqu'à rendre difficile, voire à interdire, l'expression de convictions religieuses dans l'espace public. Cela va tout à fait à rebours des promesses de la modernité en matière de libre circulation des opinions. Cela constitue un obstacle à la discussion, à la recherche de la vérité et à la construction libre du sens. On en vient à une construction purement subjective du rapport au religieux. Le sociologue allemand Ulrich Beck a expliqué dans un livre l'importance que prend, dans les sociétés modernes, le rapport individuel, privé et singulier avec Dieu<sup>10</sup>. Il permet une réelle pacification sociale dans un cosmopolitisme individualiste. Mais en même temps, cet individualisme peut priver la religion de toute référence partagée, encourageant des régressions à des superstitions et des postures dogmatiques. Il est dangereux de défendre, comme Beck, un « nouveau type de tolérance dont le but n'est pas la vérité mais la paix » si cette paix conduit à un relativisme post-moderne. Le pari de l'école doit consister, dans ce contexte d'individualisation, à maintenir le caractère publiquement discutable, et donc intersubjectivement contrôlable, du discours religieux. Il s'agit de promouvoir la paix, certes, mais sans perdre de vue la vérité.

Il y a certes d'autres obstacles à l'accès au religieux. Mais ces deux obstacles-là me semblent constituer aujourd'hui une barre de résistance très épaisse à la compréhension du religieux dans les sociétés ouest européennes. Ils méritent d'être déconstruits en priorité dans nos écoles.

En conclusion, l'école contemporaine peut effectivement trouver dans la tradition chrétienne des éléments importants pour la poursuite de sa propre mission. Il n'y a dans ce geste aucun conservatisme, bien au contraire. Le progressisme scolaire réside aujourd'hui dans un projet universaliste qui ne se réduit ni à un projet d'intégration politique, ni à un projet d'efficacité économique, mais les dépasse et les englobe par la culture universelle. La religion y a sa place, à l'instar de la philosophie, des arts, et de la science empirico-formelle. Il est certain que la reformulation de ce projet appelle des changements profonds dans la méthode pédagogique, et dans le choix des savoirs à transmettre. La discussion sur les finalités de l'éducation reste cependant le préalable de toute discussion possible à ce sujet.

10. **Beck, U.** (2010), *A God of One's own : religion's capacity for peace and potential for violence*, transl. Rodney Livingstone, Cambridge : Polity Press.



Lieven BOEVE is a Catholic Theologian, Professor of Fundamental Theology at the Faculty of Theology and Religious Studies of KU Leuven and Director General of *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*, the office of Catholic Education in Flanders.

Lieven BOEVE est un théologien catholique, professeur de théologie fondamentale à la Faculté de théologie et de sciences des religions de la KU Leuven et Directeur général de *Katholiek Onderwijs Vlaanderen*, le secrétariat de l'enseignement catholique flamand.

## Construire 2200 écoles catholiques du dialogue en Flandre : de la vision à la pratique

Dans ma contribution, je présente le projet de l'école catholique du dialogue. Ce projet est la réponse de l'enseignement catholique flamand aux défis posés par la sécularisation et la pluralisation progressives de notre société. Il offre aux écoles un cadre, un mode de pensée et un langage qui leur permettent d'entrer en dialogue avec leur propre tradition et le contexte actuel, dans le but de renouveler leur propre projet pédagogique.

Après une interprétation de notre texte de vision, je discuterai de la légitimation sociale et théologique de ce projet. Plus particulièrement, je développerai le concept de dialogue et préciserai ce qu'il y a de catholique à ce sujet.

Ensuite, j'expliquerai comment cette vision s'implémente concrètement à travers une nouvelle déclaration d'engagement pour toutes les personnes impliquées dans notre éducation. Enfin, je m'orienterai vers la pratique scolaire concrète et illustrerai comment l'école catholique du dialogue prend forme dans l'éducation ordinaire et spécialisée, ainsi que dans la vie scolaire, qu'elle soit plus ou moins importante.

1. This text is based on the first chapter of my book: *Het evangelie volgens Lieven Boeve: mijn ambitie voor onderwijs*, Leuven: Lannoo Campus, 2019.
2. The result can still be read in the record book: *Kiemkracht*, Tielt: Lannoo, 1998, 136-144.



## Catholic dialogue schools under construction. From theory to practice

Lieven Boeve

### Introduction

Yesterday in his contribution to this volume, Didier Pollefeyt presented his empirical research findings concerning what could possibly be meant by catholic identity of schools in a context which is no longer characterised by secularisation only, but also by pluralisation. In this regard, he investigated the social support for a recontextualisation of this identity. One of his conclusions is first of all that the public support in Flanders is considerable, yet not stable, at least not for the younger generation, and secondly, action is therefore needed in order to mobilise this support. If the school does not undertake anything, then its catholic identity will possibly vanish, either by progressive secularisation, or by succumbing to relativism (colourful, colourless). Only a minority considers a profound reconfessionalisation as a valid alternative.

To these empirical-theological analyses and conclusions I would like to add today the actual narrative of the catholic dialogue school in Flanders. I would like to illustrate how, since 2015, we with Katholiek Onderwijs Vlaanderen are engaged in an attempt to recontextualise the catholic identity of our 2419 schools, centres, boarding schools, art academies, colleges and university. After a rather personal comment I will set forth our development of vision on the catholic dialogue school, on the social and the ecclesial-theological legitimacy of the project and on its practice in the life of schools: in the big and in the small things, in the ordinary and in the special things of actual school life<sup>1</sup>.

### **“Behold, I am doing a new thing; now it springs forth, do you not perceive it?”**

In 1997, *in tempore non suspecto*, I was invited to attend a congress organised by the Office of Catholic Education in Flanders. This congress was designed to appraise how in the 21st century starting from a Christian inspiration one can contribute to education. A Bible verse in Isaiah was the congress’ lead: “Behold, I am doing a new thing; now it springs forth, do you not perceive it?” (Isaiah 43:19). Looking back, I would say it was a prophetic occasion in more than one respect!

I was asked to comment on the congress’ dealings with the question at hand<sup>2</sup>. My most important critical observation was that one should be aware that catholic education

could shift into a faceless values education of which the Christian inspiration could hardly be recognised. I truly remember the remark of a participant, she was a teacher of religion, who put forward: “we ensure values for the young people like being polite, helping each other, autonomy, solidarity, environmental awareness”. I asked what precisely turned these values into Christian values? Because, finally, each school, also the schools of official education, will claim these same values. No answer was given to the question at that moment and so I thought that it was necessary then to take on the question myself.

Two years later, in 1999, at KU Leuven, my home university, I was asked to reflect on how the university could deal with its catholic identity in a thoroughly secularised context. I set out four points of view a university with a catholic tradition could take: secularisation, reconsecration, values education and identity in dialogue<sup>3</sup>. Afterwards I broadened these four models to reflect on catholic identity to education as a whole. In this context the concept of what we call today the project of the catholic dialogue school, came although embryonic, into being. Didier Pollefeyt, my colleague in Leuven, elaborated these models into an empirical instrument, which he called the *Melbourne Scale*: an instrument to measure among pupils, teachers, parents... the existing ideas on the catholic identity of their school, and the possible public support for a change and renewal of it<sup>4</sup>.

In these 1999 reflections, I assumed we should take seriously not only the secularisation of our society, but particularly the increasing pluralisation. The once very catholic Flanders did not evolve into an unreligious region, but rather into a region of multiple ideological and religious positions. Consequently we cannot assume that everyone's thinking is alike: previously Christian, now secular.

From now on identity is always about dealing with difference, and especially about the way we are related to others. Do we turn ourselves against the other to ensure our identity? Or can the encounter with the other provide opportunities to learn something about ourselves, about who we are or could be? Especially at this point the dialogue appears: when we make room for the other's voice, then our own self-securing ideas are being put under pressure. And so opportunities are offered to discover, through the confrontation with the other, our own identity. In other words, the starting point of encountering the other is no longer the search for similarities, but the attention we pay to how we differ from each other. Because difference makes it interesting to engage in dialogue. Through dialogue we learn about the other while at the same time we get to know better who we are, and so doing, through engaging the difference encountered in dialogue, we may be able again to discover what we have in common. Not despite our differences but by respectfully working through them. When catholic dialogue schools engage into this dialogue, they as well might be able to become once again more aware of their identity: precisely by opening oneself up to the other, they might rediscover the inspiration they stem from. For identity is what makes one specific. One learns about one's identity especially in relation to difference, from the encountering or confrontation with the other.

### The catholic dialogue school: mission statement

In 2015, the management board of Katholiek Onderwijs Vlaanderen, the Catholic Education Office which supports Catholic education in Flanders and Brussels, agreed to a mission statement on the project of the catholic dialogue school. As a result, since then

3. Published in *Ethische Perspectieven* 10 (2000) 4, 250-258.

4. Cf. D. Pollefeyt e.a., *Katholieke dialoogschool: wissel op de toekomst*, Antwerpen: Halewijn, 2016.

the catholic dialogue school serves as the framework for Flemish catholic schools to conceive of their own pedagogical projects. This short mission statement consists of five sections.

The introductory section addresses all those involved in catholic education: pupils, staff, parents. All of them whatever their religious or ideological convictions, are welcome in our school provided they are willing to actively engage in the pedagogical project of the school, together with all others belonging to the school's community.

The following three sections concern the kind of education we offer. In the first paragraph we mention our intent to provide a qualitative and inclusive education: a broad personality development for everyone, taking into account that education is more than just training and instruction. The second paragraph about the *catholic* approach of the school, is relying on the so called theological virtues (faith, hope and love) and remembers that our school's project is inspired by the core intuitions of the Christian tradition: proceeding from the belief in God's creation that our freedom is a given freedom and invites us to take responsibility, proceeding from the love we have come to know in Jesus and which is the mystery of reality, and proceeding from the hope of the belief in the resurrection, stimulating us over and over again to look beyond, making room for the unexpected. The third paragraph, about the *catholic dialogue* school states that we realise this catholic inspiration today through the dialogue with everyone at school, whatever his or her philosophical background. In this dialogue we all are looking for identity, for what distinguishes us and what unites us, in a society in which identity is no longer pre-given nor taken for granted. In this way we prepare pupils and students to live together in difference. It is the assignment of the school to make the Christian voice sound in this conversation in a contemporary and refreshing way.

The last concluding paragraph indicates what the catholic dialogue school brings about: for schools it provides the possibility to recontextualise their own inspiration; for pupils and students it offers a training ground that prepares them to live and live together in a meaningful way in our VUCA-society (volatile, uncertain, complex and ambiguous). And as regards the broader society, with the project of the catholic dialogue school Flemish catholic education intends to actively contribute to an open, meaningful, tolerant and sustainable society<sup>5</sup>.

*At the crossing of education, Church and society, the catholic dialogue school warmly welcomes everyone, whatever his religious or ideological background may be. Pupils (including those attending boarding school, adult education, college or university students), parents, members of staff, administrators, all of them and without exception are invited to participate in its educational project. Proceeding from its Christian inspiration the catholic dialogue school wants to challenge and empower everyone to these ends:*

- As a **school** it is convinced that quality education is more than just training and instruction. Education generates free persons, competent and standing by each other, people for whom living and living together is meaningful and of great significance. Within the school, learning to learn, learning to work and learning to live (together) go along. Education in its broadest sense empowers children, youngsters and adults to cope with the ever more complex world of today and tomorrow. They learn to discover this world and acquire the skills to immerse themselves in this world with commitment, a critical state of mind and creativity. This school is an inclusive school. It cares for the unique talents of every pupil, with special attention to those who experience difficulties.

5. Cf. <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Sta-20180416-53>.

- As a **catholic school** it is proceeding from the fundamental experience that both the human being and the world are a gift and an assignment all in one. As embedded in a network of relations with fellow human beings, with society and with the world, human freedom is a given freedom and incites responsibility. Trusting that the deepest mystery of reality is love, the school considers this love – as the Bible tells us and after the example of Jesus – as a guideline for educating, for living and for living together. The Christian hope originating from this love and the belief in the resurrection, directs the school in its goals and overall functioning.
- Given this view on humankind and on the world, in times of religious plurality, the **catholic dialogue school** invites everybody to go into dialogue with each other in search of the full meaning of being human. Therefore it brings together Christians, Muslims, Jews, people from other beliefs and non-believers, and all other people who want to find significance in living and living together. In conversation with each other one learns to form one's own identity, through discovering it, thinking about it and deepening it. Instructed by its own mission, the school itself, in words and praxis, brings the Christian voice into this conversation in a contemporary and challenging way. While in addition creating room for those who do not get a chance to enter into the conversation.

*Making school in this way requires a persisting effort from everyone and offers room for growth and diversity. Throughout the dialogue the catholic dialogue school enriches itself and in the contemporary context recontextualises its Christian inspiration. Proceeding from the tradition to which the school belongs and in dialogue with its environment, the catholic dialogue school intends to be a training ground for living (together) in a world that is characterised by diversity and difference. Critically-creatively learning to get along with what is familiar and what is different, with what unites and what distinguishes, enables people to contribute to an open, meaningful, tolerant and enduring society, where everyone has got a place – a world of which God dreams too.*

The empirical research results from inform KU Leuven as well as the decision-making process within Katholiek Onderwijs Vlaanderen made it clear that the project of the catholic dialogue school did not just come out of the ivory tower of some academics. On the contrary, it picked up on an implicit dynamic already present in many schools, especially in the ones that already had been confronted with religious and cultural plurality. The project of the catholic dialogue school offers them a frame, a way of thinking and a language to address those challenges through entering into the dialogue with their traditions and with the current context, so as to renew their own pedagogical projects.

Schools cannot but follow their own pathway in these. Because as much as the catholic school as such never existed, neither does the catholic dialogue school. Within the great family of catholic education, there is much room for a proper approach, inspiration and dynamic. For a lot of schools, recontextualising their identities along the lines of the catholic dialogue school, means that they are actively looking – once again – for the tradition they inherited, for the inspiration of their founders, and that they inquire after what has motivated the former generations to take up their engagement for children and youngsters. By continuing this engagement in an appropriate and renewed way, they themselves more consciously follow in the footsteps of their predecessors. By doing so they as well become heir and testator. And such exercise concerns schools founded by a religious order or congregation as well as schools founded by the parish, diocese... For all of them it is a necessary and at the same time inspiring exercise to

recontextualise their tradition into the present period, answering to the contemporary contextual challenges. 2419 schools therefore means 2419 different catholic dialogue schools.

## Social legitimacy: dialogue, identity and difference

As said before, secularisation is no longer up to explain how we look at religious identity, religion, church. Pluralisation makes the religious and ideological landscape no longer a continuum between churchd catholic people and secularist atheists, with many positions in between (unchurched Christians, agnostics...). That landscape rather is a patchwork of different ideological and religious positions, which are at the same time internally pluralised as well. This pluralisation has become extremely visible in our society because of the growth of the Muslim community. However, this growth is less overwhelming as some would have us believe. Nevertheless, the presence of Islam is a new identity – and culture-defining factor, asserting itself, certainly also in socio-political discussions. Moreover other religions beside Islam are visibly present in the public space. The alternative for catholic confessionalism is no longer atheism and secularism, but a variety of positions and persuasions. According to the European Value Study (2011<sup>6</sup>), a lot of people also consciously indicate that they do not belong to one of the established religious and ideological traditions and communities. Which is not to say that they would not be in their own ways in search of sense and spirituality away from the classical religious paths. Living together in difference becomes more and more an assignment. In this context the project of the catholic dialogue school finds its reason to be.

Today more than ever, dialogue is a challenge. We are living in a time in which identity, the desire for it and especially the claiming of it, are the order of the day. In this sense, approximately three strategies are emerging. So you can obtain identity by opposing yourself to the other: historically this is a classical strategy that starts from an us-them opposition. The other is a stranger and therefore does not fit into your world. You see him as a threat to your identity. It is a tried and tested way of acting, at best presented in the scapegoat mechanism. In resisting the other we feel one. Moreover, the negative attitude towards what is strange, relieves us from the task of speaking out positively what might connect us.

Another strategy, opposite to the first one, considers the far too big obsession about identity as the real problem. It makes us intolerant, self-enclosed. Supporters of the second strategy praise plurality and diversity as such. For them, diversity is an asset: the other is no longer an outsider, to the contrary, he or she is already one of us. The trap of this second strategy lies in the welcoming of the plurality so that the differences with the other are disappearing far too easily. His or her strangeness is no longer recognised. Such attitude can lead to cultural relativism or an all too easily equating the other with ourselves.

The third strategy is one of dialogue. It does not start from a self-securing and -enclosing identity, nor from welcoming the other unconditionally. On the contrary, it proceeds from recognizing the difference which comes along with the recognition of plurality. Precisely because he or she is strange to us, the other challenges us in who we are. He or she forces us to ask ourselves how we relate to that other person, and what he or she stands for. Therefore, in the dialogue with the other we first of all are invited to get to

6. K. Abts, K. Dobbelaere & L. Voyé, *Nieuwe tijden nieuwe mensen: Belgen over arbeid, gezin, ethiek, religie en politiek*, Tielt: Lannoo, 2011.

know ourselves. And through such we might find out what we can have in common despite our differences. More succinctly formulated, one could say that thanks to dialogue we learn that what we think we have in common often contains major differences. And simultaneously the dialogue makes it visible that in the difference there can be a concealed commonality. Judaism, Christianity and Islam say they believe in the same God, however, if we take a closer look there is still a big difference between those religious beliefs. And Ramadan and Lent seem to be similar religious practices, although they have a completely different meaning. But that being the case, in many words and practices in which the worldviews differ from each other, we can discover at the same time a common longing for understanding and respect, for love and security, for meaning and cohesion.

So what is dialogue then? It is a conversation in which we first of all listen and try to understand each other in all differences so as to come closer to each other and to live together in a better relation to each other. This requires a lot of goodwill, suspending prejudices and judgments and above all much empathy and a considerable amount of imagination. As a result a catholic dialogue school can never be a monologue school starting from its own self-secured identity, thinking there is nothing to learn from the conversation with the other. Perhaps Catholic circles once thought they had a monopoly on the truth, but that thought alone was probably proof of the contrary.

Moreover, differences are not simply absolute, as sometimes is said today. 'We have a Christian culture, they are Muslims, or Hindus. And those are not compatible.' This insight applies to both interreligious and intercultural differences. At the same time, at the other end of the spectrum, it is also dangerous to presume too easily a ground of commonality, as if it were just available, let alone could be imposed. The commonality I was referring to a moment ago, can only be acquired through the hard labour of dialogue. It is a commonality the partners in dialogue are in search for, but once they have found it, it can serve to strengthen the cohesion of our internally pluralised contexts and to underpin the rule of law in our democratic societies. Only through such dialogue the so-called Böckenförde-paradox can be adequately dealt with.

In his 1976 book, *Staat, Gesellschaft, Freiheit*, the German philosopher, Ernst-Wolfgang Böckenförde, observed that modern democracy is based on values which democracy itself cannot provide nor guarantee<sup>7</sup>. Modern democracy thus consumes the values from which it receives its legitimacy, without itself being able to replenish these values. In other words: democracy does not lead from itself to more democracy, nor does it automatically result in more democracy. For a society can democratically choose to be ruled by a dictator.

History, and especially the 1930ies, has taught us that this is not just a harmless thought experiment, but constitutes a real possibility. Also today, this risk is not imaginary: tolerance, the protection of minorities, an attitude of dialogue, resistance to violence, attention for human integrity, freedom in solidarity, the search for connections and for resolving conflicts... all these values are not pre-given, self-evident to all, and thus to be taken for granted. The so-called modern universal values, upon which democracy is founded, do not exist from themselves. They only exist in as much as they are carried along in the identities of individuals and communities, when narratives and practices, ideas and attitudes become anchored in who people are, in what motivates them, in what they believe. When democracy is not supported by the people themselves, from their identities and traditions on, democracy will not survive.

7. Cf. E.-W. Böckenförde, *Staat, Gesellschaft, Freiheit: Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht*, Suhrkamp, 1976, p. 60.



Precisely at this point, education, and especially free initiative in education, can take on an important role. Indeed, it is because of this that the freedom of education is under pressure in less democratic societies. Because active freedom of education, of organisation and of religion are antidotes to political and ideological dictatorship. The project of the catholic dialogue school therefore is a training ground in democratic citizenship. From a Christian anthropology and worldview it actively nurtures the insights, values and attitudes needed for such a society. Hospitable to all, the catholic dialogue school invites children, youngsters and adults, to search for identity, for what unites them and what distinguishes them, and so doing to contribute to an open, meaningful, tolerant and enduring society.

### Theological legitimacy: the critical voice of the Gospel

In 2016, at the time when the term “catholic dialogue school” was picked up at first by Flemish media, it caused a media riot. Catholic education would sell out its catholic soul, it was said, because it is open to people with another conviction, especially also to Muslims. As if this were new, half of the Muslim people in Flanders were already schooling in catholic education.

However, critics failed to grasp one important point. We choose explicitly not to become just dialogue schools, but to grow into catholic dialogue schools. So, our pedagogical project intends to be no less catholic as was the obvious confessionalism of our schools, at the time when almost everybody was self-evidently catholic. And likewise the project is not less catholic than the project of the Christian values education in the second half of the former century, when catholic schools were looking for their place and role in a secularizing society. Because it should not go unnoticed: a catholic dialogue school is not about a free and noncommittal dialogue, nor is it about a dialogue starting from a blanc sheet of paper.

It is precisely because our schools intend to be catholic, to remain catholic, that they are open to the other and enter into dialogue. And in this dialogue we introduce the Christian tradition from which the school emerges, in the same way that the other is invited to share his or her tradition. The catholic dialogue school starts thus from its own Christian tradition and translates it into the contemporary context.

This kind of open dialogue today is highly necessary and never value-free. Each dialogue partner brings in his or her story, questions and beliefs and invites the other to share them. The questions stemming from this dialogue are: What do you hold on to? What is important to me? And do these values differ that much from one another? Or do we perceive something we have in common beyond the difference? In a catholic dialogue school we enter into dialogue based on the catholic reference framework. We do not hide the identity from which we are making school. At the same time we invite everyone to see if they are able to engage themselves from their own background into this dialogue. We want to be very clear about it, also to those who are not choosing our schools, because they are catholic schools.

Dialogue is not just about exchange — it is not like a nice free chat without any commitment among peers. Within the dialogue we are not just equals, because our positions shift depending on whether we are speaking or being spoken to. In other words: a dialogue does not involve symmetry, but a continually shifting asymmetry. When speaking

we put ourselves into a vulnerable position towards the other; when really listening we (temporarily) set on hold our immediate judgment. The pedagogical translation of the catholic dialogue school adds another dimension of asymmetry to this: also the pedagogical relation between teacher and pupil does not start from symmetry but from asymmetry — and even this asymmetry, depending on one's role, is reciprocal. From his or her expertise the teacher teaches the pupils (he or she has something valuable to offer), and at the same time the teacher learns from the pupils when he or she starts working with them in the classroom.

A choice for dialogue, therefore, is not a neutral one. Even more: it is precisely within this dialogue that the Christian voice can sound and may contribute to the search for identity of all at school, Christians and non-Christians alike, and this with a new kind of freshness. 'In a contemporary and challenging way' as is written in our mission statement: this Christian voice indeed continuously puts us to the test, Christians as well as non-Christians. At the least, it makes Christians look over and over again for where the God of Jesus of Nazareth may reveal Godself again today. Because the real secret of the catholic dialogue school is indeed a booklet of two thousand years ago, with stories and words of Jesus going to publicans and sinners, to Samaritans and other people who did not really belong to the default, and he did so often to the great displeasure of those close to him, and to the concern of the authorities. It is this Jesus who learned us about God as love par excellence. It is the same Jesus who in his meeting with the Syro-Phoenician woman, learned himself to radicalise this love (because the dogs also eat the crumbs falling from the table of the children). Catholic education lives from the conviction that the greatest experience of freedom consists precisely in the love for one's fellow human being, and certainly the fellow human being who is in danger of being marginalised — a freedom in solidarity with those who are vulnerable, which can go as far as the cross.

Theologically this thick concept of dialogue is linked to the concept of revelation as defined by the second Vatican Council<sup>8</sup>. In the Dogmatic Constitution on Divine Revelation, *Dei Verbum*, the insight that God reveals himself through dialogue with humanity, history and the world is put into words<sup>9</sup>. The Holy Scriptures are the first and therefore the normative testimony of this revelation and of the faithful answer that people gave to this revelation. In the history of Israel, in the life of Jesus and in the event of the first Church — and its interpretation by later generations and communities of faith — God actually allows us to get to know God and up till this day God is doing so. Throughout it is a history of narrative and interpretation, which is ongoing up till today. In this history God reveals Godself as a God of interrupting love, concerned about people, taking them away from false certainties, calling for love of neighbour, justice and peace, disclosing closed stories, rescuing people from sin, and creating perspective beyond human expectation. Based on this faith, for Christians dialogue can never just be a pedagogical or anthropological opportunity, but is first and foremost a theological necessity. Because it is through dialogue with actual people in actual histories that God reveals Godself — possibly also today.

### Calling upon the active contribution of all —a new statement of commitment

Until recently somebody who wanted to apply for the position of teacher in Flemish catholic education had to sign added to the employment contract, the "mission statement of catholic education". This "mission statement" is dated 1994 and rather strongly based on the Christian faith of both the school and the teacher, taken for granted. If

8. Cf. For this paragraph, L. Boeve, *Faith in dialogue: the Christian voice in the catholic dialogue school*, in *International Studies in Catholic Education* 11 (2019) 1, 37-50.

9. Cf. the first chapter of my: *Theology at the Crossroads of University, Church and Society: Dialogue, Difference and Catholic Identity* (T&T Clark), London: Bloomsbury, 2016.

one does not share this faith, one is called to respect the Christian identity of the majority in school, as well as the Christian education project of the school.

In other words: the catholic character of the school was actually presumed to be supported and realised by the faithful. Non-believers or non-Christian-believers were supposed to respect it and certainly not contradict it aloud. The project of the catholic dialogue school is changing that presumption. Respect is no longer enough. Whichever his or her religious or ideological background, everyone is asked to commit oneself and to actively contribute to the realisation of the pedagogical project of the school. As from 1st September 2019 we therefore have a new "statement of commitment of catholic education" in Flanders<sup>10</sup>. The change of the term "mission statement" into "statement of commitment" illustrates this change of attitude:

"Even if [to members of staff] the catholic identity of the school is no longer evident, nevertheless they will choose from within their assignment, to fully engage this specific pedagogical project. Even more: they are its privileged and essential partners. That is why the school expects all of them to actively contribute to the life at the catholic dialogue school in conversation with pupils, each other and the school leader(s). Whatever their convictions may be, that is where they can find the inspiration to collaborate in the catholic pedagogical project of the school."

Teachers do not have to be catholic, but are called upon to contribute from their own inspiration to the project of the catholic dialogue school. That is why not only non-believing, but also believers of other faiths can find their way to our schools. In the first place we expect them all, from their own religious or ideological background, to appreciate dialogue and connection. For also non-Christians may hold to a relational anthropology. By actively participating in the conversation and by letting their own voices resound in that dialogue, they help to start the exchange and mutual learning processes. Moreover, they can even colour the dialogue when the Christian voice is brought into the dialogue, precisely because of the difference. If I spoke earlier about searching for a ground of commonality, on which we can build a society in difference, then the catholic dialogue school is a place of practice to find that consensus. And a teacher who is not religious or adherent of another religion can also contribute to this: by equipping young people and challenging them to take account of their own identities and to see how they can contribute to that ground of communality.

I was privileged to witness this when I attended two years ago a religious education class on Candlemas day, in a religiously and culturally very diverse primary school in Gent. Two teachers in front of the class: a catholic and a Muslim. Formally the catholic teacher was the teacher of the Roman Catholic religious education class but by working in team they cleverly used the religious difference to explain the meaning of light and thus also Candlemas within the Christian tradition. And as Flemish tradition has it, they concluded the class with a lot of pancakes, which all children enjoyed tastefully.

Also the 2018 declaration on religious education by the Flemish bishops endorses this and thus enables hiring also non-Catholic teachers as teachers in catholic primary schools. The bishops confirm that one can no longer expect all teachers to teach religious education. Until recently this was a standard practice. At the same time the bishops call upon schools to be creative with this new reality, in order to guarantee qualitative religious education, for example by team teaching, hiring a special teacher for religious education, and so on.

10. Cf. <https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/Statementofcommitment>.

Very interestingly, there is the additional effect of such opening that also baptised young people who want to become teachers actively ask themselves whether they are willing or able to teach religion. Willing but also able to do so: do they have sufficient expertise? Are they sufficiently familiar with the Christian faith? Are they in one way or another involved in the Christian faith community? Teacher training programmes at our catholic university colleges respond to this: they offer two distinct paths: on the one hand, a path for all those who want to work in a Catholic dialogue school, and on the other hand, a more specific path for those who want to teach religion as well. Because that too is a commitment with specific expectations in terms of expertise, commitment and attitude.

## To be realised in things big and small, ordinary and special

How then do you realise the catholic dialogue school? I already said it is mainly a way of looking, a perspective. The project offers a language and a framework to search together for identity through dialogue, and to introduce the Christian faith as a privileged dialogue partner into that conversation.

Then how do we do that? First of all in the ordinary school life, the everyday schooling. That's the reason why our new curricula for primary and secondary education are explicitly based on the pedagogical project of the catholic dialogue school. In these curricula one can find connections to the project in all subjects and domains. By working with those curricula in classes and programmes, schools already partly realise the catholic dialogue school.

More concretely, to embody our pedagogical project, we focus on seven signposts, based on the biblical intuitions: unicity in solidarity, vulnerability and promise, hospitality, justice, sustainability, imagination and generosity. Furthermore, schools are free in choosing a specific signpost they intend to concentrate upon. Based on their own background, target group or pedagogical approach, they can put forward for example sustainability or imagination, or vulnerability and promise. Moreover, they can add an additional signpost out of their own pedagogical tradition. A school founded by a diocesan sisters congregation which cherished 'serving love' as motto could possibly choose that motto as its eighth signpost. It is up to the team of teachers and school leader to decide how these signposts may take shape in subjects, projects and the rest of school life and how they will colour it<sup>11</sup>.

But the catholic dialogue school also crystallises in school regulations, special care policies, personnel policies and leadership. Striving for adequate conflict mediation as a core dimension of a relational school climate can be an example of this. Our Office offers professionalization initiatives for schools to become proficient in this.

As a matter of fact, the pedagogical project of the catholic dialogue school constitutes the background for all kinds of support and pedagogical guidance offered by our office of Katholiek Onderwijs Vlaanderen, whether it is about new curricula, professionalization or quality development at school. Whether a school intends to upgrade its assessment policy, its school organisation, its guidance of pupils, participation of personnel, participation of parents, or quality development: just by doing the things a school is expected to do, schools are already on their way to become a catholic dialogue school. To conclude this first point, the catholic dialogue school can and should become visible in the major educational matters of ordinary school life.

11. For more information we refer to our supporting publication *Hoop doet leren*, Antwerpen: Halewijn, 2019.

But also with regard to the small things in ordinary school life, the catholic dialogue school is to be realised: in the generosity of teachers and pupils towards each other, the caring and attention for those who experience difficulties at school, the atmosphere in the teachers' room, the commitment to the school project, the work on behalf of children of refugees... and the appreciation for all of this. In a catholic dialogue school dealing with difference in dialogue stimulates being in relation and understanding.

At the same time the catholic dialogue school can (and has to) become visible at special occasions and special moments, for example when a new school has been built and is offering space for pupils to encounter each other. Or when the chapel has been reorganised and receives a new place on the campus. Indeed, infrastructure as well can be important for the realisation of a catholic dialogue school. Once I visited an American catholic university building with very small corridors, so designed that students would not have the opportunity to enter into conversation with each other. On the opposite, I have the opportunity to celebrate the opening of a new school building and I can't help but notice the size of the corridors and halls. Or when a re-organisation of the school yard resulted in a lot of space for encountering. But the catholic dialogue school can also be given special attention when giving a new name for the school or for a clustering of schools. Or at the festivities at the opening of a new wing of a school building (and the blessing of the crucifixes), or the celebration at the beginning of the school year explicitly referring to the inspiration of the school. Or in the speech of the headmaster at the proclamation ceremony, in which she or he looks back on the past years and recalls what the school wanted to offer to its pupils. Initiatives such as Community Service Learning, in which pupils get to know themselves by engaging voluntary social work and reflecting on it. Of course the catholic dialogue school also has to do with the way in which Roman Catholic religious education is dealt with at school, and how in this subject the dynamics of the catholic dialogue school, including the explicit sounding of the Christian voice, is made visible. The same can happen during school retreats but then with even more personal and group involvement.

The catholic dialogue school realises itself not only in things big, but also in things small, and this concerns the special as well. It gains visibility, for example, in the attention to the questions of children in the event of the death of one of the parents of a fellow pupil, or in dealing with religious festivities (also of other faiths), or important rituals of passage or religious rituals... School pastoral teams or teachers with an interest in pastoral guidance often take care. And Flemish schools themselves are very creative: a school is organizing a dialogue trip to Jerusalem, or sets up an art venue around Easter, or designs a Christmas card, or organises a Christmas celebration for grandparents with a living crib... Sometimes it is even more surprising. A Saint-Norbert school had to remove the statue of the saint from its facade because of stability problems. Instead of hiding the statue of Saint Norbert in a hall (or giving it away with the building waste), the school decided to put it somewhere in the middle of the school grounds and to move it every three months. Over and over, pupils dashed against the school's identity, both literally and in the spirit.

Designing the catholic dialogue school, and above all making the Christian voice sound in a contemporary and challenging way, requires a large dose of imagination, creativity, but also determination. This was demonstrated recently when a number of school directors started a learning network ("Let them learn") to assist schools that were confronted with (the threat of) expelled refugee children. At the same time, putting the

catholic dialogue school to action also requires a sense of reality. One cannot do everything, and certainly not everything at once. Therefore it is very important to give shape to this project, first of all in ordinary school life, by just doing what schools and teachers do anyway (teaching, supervising pupils, speaking to parents, etc.). Further on, it is better, as far as special occasions are concerned, to make some specific choices and then resolutely go for these. Just to give one example, after a process of self-examination using the tools of the KU Leuven project, a secondary school in Brussels decided to focus mainly on the openings of the day: thoughtful organised in all classes and in cooperation with a lot of teachers and pupils using well-selected materials.

In conclusion: the catholic dialogue school is realised in ordinary school life as well as on special occasions and at special moments, in the things big of education as well as in the small signs of attention, care and engagement. With a lot of imagination, creativity, determination, and a sense of reality. And better just one successful realisation rather than too much noise.

### Illustration: the Eucharist at a catholic dialogue school

Schools sometimes ask us whether a Eucharist still fits in with a catholic dialogue school: is this sacrament sufficiently inclusive? But also, do we do justice to Eucharist if too many of the participating young people don't understand it?

For sure, it is perfectly possible for a catholic dialogue school to organise once or several times a year a Eucharist that is mandatory for all pupils. At the same time, also the opposite can be true, when schools deliberately choose not to organise Eucharistic celebrations at school. In the end, it is the approach which should be decisive. Suppose you are celebrating the Eucharist from the basic assumption that pupils have to attend, just because they are at a catholic school, and should accommodate to it. Without giving any explanation or framing as a result of which non-Christians do not understand a thing and do not really feel to be welcome. Is that the way of a catholic dialogue school? After all, is there any dialogue in such approach? At the same time, however, a Eucharistic celebration in which the specifically Christian is undervalued, because one is afraid that non-Christians would take offence at it, or misunderstand it, does not suffice. In the first case, there is a lack of hospitality, in the second, one is hiding away the identity of the school; and in both cases the generosity of the Christian voice is not given its authentic place in the dialogue.

In other words, it remains a delicate exercise. For schools it means that they have to think carefully about what form the dialogue with the other can take. If one has the impression that nobody is ready to understand the specificity of the Eucharist, than it will be very hard to do justice to Eucharist anyway. In that case it is better to look for other ways of celebrating to give shape to the catholic dialogue school, using that what pupils already do understand from the catholic tradition. Yet, when there is a frame of reference and there is room to enter the particular features of the Eucharist, why should one refrain from doing it? In that case, do not water down the specific nature of the Eucharist, but do celebrate it undiluted. With real biblical texts, full prayers, with strong symbols... But pay attention also to whom the texts and symbols are strange. I would even say: assume that they may be strange to everyone – provide for guidance, don't assume that everyone understands it. Likewise, you have to explain why not everyone can or has to receive Communion. In this way you propose to the participants of the



celebration a Christian tradition without imposing it. At the same time you open a world to them which can either surprise them or challenge them. What you do expect, is respect for the tradition and customs, like you show respect in your turn when you are visiting the other. In any case, this example shows two ways to act as a catholic dialogue school. At first sight, they seem to be in contradiction with each other, yet if we take a closer look they seem to be two different practices motivated with the same intention: to make identity sound out of difference.

## Conclusion: freedom of education as positive freedom

In today's Flanders there is quite some discussion about the constitutional freedom of education. It is a complicated discussion and not without traps. In the Flemish coalition agreement of 2014 the government distinguishes between the "what" and the "how" of education. The "what" of education, its content thus; should be defined by the government, so it sounds; the freedom of the schools consists then in "how" education is organised. Looked upon more closely, the distinction between "what and how" is of course a false distinction; because the freedom of education is also about the "what". According to the freedom of education the government cannot and must not define the "what" of education, but only the minimal requirements regarding this "what". The rest of it is to be determined from the pedagogical project of the school. Essential elements of the "what" are related, after all, to the way one conceives education, and thus subject to the freedom of education: learning to learn, learning to live and learning to live together, all of these get expression in the pedagogical project of the school. As a result, what is considered to be qualitative education, is also not neutral, but is determined from within the same pedagogical project.

With the project of the catholic dialogue school, catholic education in Flanders attempts to fill in this freedom of education in a positive way, as a service from the church to society, but also as a service from the church to itself. Both for society as well as for Christian faith itself the project of the catholic dialogue school is contemporary and challenging. Contemporary because the education we offer actively engages the needs of society today. And those are more than mere economic. Of course, we intend to train pupils and students to become skilled economic agents. But at the same time 'contemporary' also means that we keep an eye and a feeling for other than economic needs. In this regard, it suffices only to mention the search for meaning and identity, for a broader horizon of significance, for resilience in a society, which has become volatile, uncertain, complex and ambiguous. And here the catholic dialogue school can play a pioneering role. At a time when secularisation is reaching its height, and pluralisation changes our religious landscape, it is remarkable how many people are in search for meaning, for deeper significance. At a time when everything seems to circle around the individual 'I', the pedagogical project of catholic education in Flanders resolutely opts for a relational, dialogical worldview.

This project also calls upon the Christian faith itself. The catholic dialogue school challenges Catholics and the Church to introduce the Christian voice fresh and anew into the dialogue, undoing it of its old robes and letting resound the good news of the Gospel. If it is true that God reveals Godself in the dialogue with concrete history, then perhaps the catholic dialogue school offers an opportunity to make that happen also today. Through the dialogue with each other we then may encounter God again in our midst.



S.E. Mgr. A. Vincenzo ZANI, Archevêque titulaire de Volturum, est Docteur en Théologie. Il est le Secrétaire de la Congrégation pour l'Éducation catholique au Vatican. Mgr. ZANI a toujours été très proche de l'école catholique, même dans ses fonctions antérieures.

H.E. Mgr. A. Vincenzo ZANI, Titular Archbishop of Volturum, is a Doctor in Theology. He is Secretary of the Congregation for Catholic Education, Vatican. Mgr. ZANI has always been very close to Catholic schools, even in his previous functions.

## Dialogue Education as a response to the challenge of interculturality

The simultaneous presence of different cultures is a characteristic feature of our society. In the era of globalisation, this process is constantly evolving, also due to the increase in migration flows and the disruptive influence of the "information society".

It is necessary to unite: the tension between the global and the local, which must be overcome by educating citizens of the world without losing their own roots; the tension between adherence to universal principles and respect for personal values; the tension between the own tradition, which cannot be an obstacle but must be firmly rooted and allow dialogue with other visions; the tension between material needs and spiritual needs.

This process is based on a dialogue education that opens to a united and integral humanism, inspired by Christianity.

## L'éducation au dialogue, une réponse au défi de l'interculturel

Mgr. A. Vincenzo Zani

Je suis heureux d'intervenir à la conclusion de cet important colloque international sur « *L'école catholique et les défis de l'interculturel et de l'interreligieux* », promu par le Comité Européen pour l'Enseignement Catholique. Je voudrais tout d'abord exprimer mes remerciements à Monsieur Guy Selderslagh, Secrétaire Général du CEEC, pour son invitation, et à toutes les personnes présentes, unies par la même passion pour l'éducation.

Après les interventions qualifiées sur le thème du Colloque, je voudrais partager avec vous quelques considérations sur l'apport que l'éducation chrétienne peut offrir aux problèmes qui traversent la société contemporaine, et en particulier aux défis du dialogue entre cultures et religions différentes. L'intérêt commun à tous les pays est que cet effort aide à cultiver l'espérance en tant que dimension nécessaire pour favoriser le développement des jeunes générations.

Les réflexions que je propose sont le fruit du travail que la Congrégation pour l'Éducation Catholique a réalisé ces dernières années, surtout pour la préparation de deux documents : « *Éduquer au dialogue interculturel dans l'école catholique* » (2013), et « *Éduquer à l'humanisme solidaire* » (2017). À la même période que ces documents a eu lieu le Congrès mondial sur le thème : « *Éduquer aujourd'hui et demain. Une passion qui se renouvelle* ».

### Introduction

La présence simultanée de cultures différentes est une donnée qui caractérise notre société. À l'ère de la mondialisation, ce processus est en continuelle évolution, entre autre à cause des flux migratoires croissants et de la forte influence de ce qu'on appelle la « société de l'information ». La diffusion capillaire du numérique et son accélération incessante influent profondément sur la mentalité et la perception de la réalité<sup>1</sup>. Le Pape François, dans l'un des passages les plus emblématiques de *Laudato Si'*, emploie — ce n'est pas par hasard — le terme « *rapidación*<sup>2</sup> ». Ce néologisme entend souligner à quel point la désharmonie d'une extrême accélération contraste « avec la lenteur naturelle de l'évolution biologique<sup>3</sup> ». De plus, à l'ère de la *post-vérité*<sup>4</sup>, la connexion globale elle-même se trouve en *court-circuit* permanent au point d'impliquer (et de bouleverser) profondément tous les aspects fondamentaux de la vie personnelle et collective. Nous nous trouvons donc devant un *changement axial* : une métamorphose non seulement culturelle, mais également anthropologique<sup>5</sup>.

1. Cf. P. FONT OPORTO, « *Rapidación. Los ritmos de nuestro tiempo* », *Revista de Fomento Social*, 71/2016, pp. 99-133.

2. « Dans ce milieu, dans cet espace virtuel caractérisé par le multitâche, le multilinguisme, la "rapidación", la catégorie spatio-temporelle prend un sens radicalement nouveau, dépassant la perception originelle qui rythmait la vie humaine en un quotidien linéaire. » M. SÉIDE, « Introduction au Dossier », *Dossier Spazi e tempi per educare, Rivista di Scienze dell'Educazione*, année LVI/3 (2018), p. 314.

3. Pape François, *Encyclique Laudato Si'*, n° 18.

4. Cf. G. Costa sj, « *Orientarsi nell'era della post-verità* », *Aggiornamenti sociali*, février 2017, pp. 93-100.

5. U. BECK, *La metamorfosi del mondo*, Laterza, Bari 2017.

La mondialisation elle-même n'est pas un phénomène statique, elle est en évolution permanente au point d'impliquer profondément tous les aspects fondamentaux de la vie personnelle et collective. Elle apparaît comme un tournant déterminant de l'histoire humaine, car elle représente d'une part le terme d'un processus qui s'est manifesté au long des siècles et, en même temps, le début d'un phénomène nouveau susceptible de transformer considérablement le patrimoine du passé. On en vient à toucher l'âme même des peuples et la psychologie des individus et des groupes.

Un proverbe africain affirme : « Nous n'héritons pas la terre de nos parents, nous l'empruntons à nos enfants. » Et le Pape François se demande : « Quel genre de monde voulons-nous laisser à ceux qui nous succèdent, aux enfants qui grandissent ?<sup>6</sup> » Le proverbe qui exprime la sagesse du continent africain et la question que se pose le Pape François orientent le regard vers le futur de la planète et de l'humanité, à partir d'un présent qui contraint tout un chacun à faire face à ses propres responsabilités.

C'est précisément la nature de l'éducation que d'avoir la capacité de construire les bases d'un dialogue pacifique et de permettre la rencontre des diversités, car son but premier est d'édifier un monde meilleur. Une des urgences, ce n'est pas un hasard, est la formation des « nouveaux citoyens » dans un contexte post-moderne influencé par l'individualisme et le relativisme. C'est dans un tel horizon que se situe la fonction spécifique et irremplaçable de l'éducation.

## Le contexte

Le point de départ des documents du Saint-Siège est le phénomène du multiculturalisme, accentué par la mondialisation, qui caractérise l'horizon actuel où l'être humain vit et se développe. Dans la dynamique de la confrontation toujours plus serrée entre les diverses cultures, une forte ambivalence se fait jour : d'un côté, la tendance à des formes de plus grande homogénéisation s'impose et, de l'autre, l'exaltation de la particularité des différentes identités culturelles cherche à se faire une place. Sous la pression de la mobilité humaine, de la communication de masse, des réseaux sociaux et surtout de l'énorme diffusion de produits de consommation qui ont conduit à une « occidentalisation » du monde, il est légitime de s'interroger sur le sort réservé à la différence et à la spécificité de chaque culture. En même temps, bien que cette tendance inexorable à l'uniformité culturelle reste forte, de nombreux éléments de variété et de différenciation entre les groupes sont vivaces et se développent, ce qui a souvent pour effet d'accentuer les réactions fondamentalistes et de fermeture autoréférentielle, assorties de la construction de nouveaux murs de défense.

Ainsi, le pluralisme et la variété des traditions, des coutumes et des langues qui, en soi, sont cause d'enrichissement réciproque et de développement, peuvent conduire à une exaspération de la composante identitaire qui débouche sur des affrontements et des conflits. Tout cela s'observe dans le phénomène complexe des migrations, étendu à toute la planète, et qui engendre aussi bien des rapprochements que des chocs de civilisations, un accueil solidaire que des populismes intolérants et intransigeants<sup>7</sup>.

Il serait toutefois erroné de considérer que les différences ethniques et culturelles sont la cause des nombreux conflits qui agitent le monde. Ces derniers, en vérité, ont des racines politiques, économiques, ethniques, religieuses, territoriales, et certainement pas exclusivement ni principalement culturelles. L'élément culturel, historique et sym-

6. PAPE FRANÇOIS, *Encyclique Laudato si'*, n° 160.

7. Cf. CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer à l'humanisme solidaire – Pour construire une « civilisation de l'amour » 50 ans après l'encyclique Populorum progressio*, Cité du Vatican, 2017, n° 4.

bolique, en revanche, est utilisé pour mobiliser les personnes, au point d'exciter la violence qui prend racine dans des éléments de compétitivité économique, de conflits sociaux et d'absolutisme politique<sup>8</sup>.

Dans ce cadre, un autre aspect à considérer est le rapport entre culture et religion. Le concept de culture est plus large que celui de religion ; cette dernière représente la dimension transcendante de la réalité culturelle et, en un certain sens, son âme. Les religions contribuent au progrès de la culture et à l'édification d'une société plus humaine, en tant qu'elles apportent, en général, une réponse de sens aux questions fondamentales de l'homme et de la femme.

Aujourd'hui, avec la progression du processus de sécularisation dans la société occidentale, on risque de voir l'expérience religieuse fortement marginalisée, en ne l'admettant pour licite qu'à l'intérieur de la sphère privée. Un tel processus de déracinement de toute expression religieuse de la culture fait disparaître l'apport précieux que cette dimension peut offrir à un dialogue interculturel fructueux et crée un vide dangereux pour la formation des personnes et pour la construction de communautés sociales fondées sur le respect du bien commun et sur la promotion de tout être humain, comme le propose au contraire la vision d'une anthropologie chrétiennement fondée.

Pour répondre à cette dangereuse dérive, il faut que les processus éducatifs s'appuient sur l'approche et l'optique du dialogue interculturel qui, pour être efficace, « doit avoir pour point de départ une conscience profonde de l'identité spécifique des différents interlocuteurs<sup>9</sup> ». Selon cette vision, la diversité cesse d'être perçue comme un problème et devient une ressource pour une communauté caractérisée par le pluralisme, une occasion d'ouvrir l'ensemble du système à toutes les différences concernant la provenance, la relation homme-femme, le niveau social, les appartenances religieuses, l'histoire personnelle.

Cette approche part d'une conception dynamique de la culture, qui évite aussi bien la fermeture que la manifestation des diversités selon des représentations stéréotypées. Il s'agit d'une approche interculturelle qui, appliquée de manière correcte, oriente à réaliser l'intégration des cultures par une reconnaissance réciproque.

## Perspectives et orientations éducatives

Cette approche interculturelle dans le domaine de l'éducation en général et, plus spécifiquement, de l'éducation catholique exigerait évidemment un approfondissement préalable des indispensables fondements théologiques, anthropologiques et pédagogiques, ainsi que le proposent les documents de notre dicastère. Je voudrais me limiter ici à suggérer quelques pistes de travail auxquelles, aujourd'hui, les processus éducatifs doivent se confronter.

### Reconstruire le pacte éducatif

La première fracture que l'éducation est appelée à guérir est la fracture horizontale, à savoir la relation. En d'autres termes, il s'agit de recomposer un *pacte éducatif* avec la famille, avec les personnes qui expriment des différences culturelles et religieuses, avec ceux qui se trouvent en difficulté au plan économique et social, avec la communauté, le territoire, etc. L'éducation atteint son but quand elle parvient à former des personnes capables de cheminer ensemble sur les sentiers de la rencontre, de la rela-

8. Cf. CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour*, Cité du Vatican, 2013, n°s 4-6.

9. BENOÎT XVI, *Lettre encyclique Caritas in veritate*, n° 26.

tion, du dialogue, dans l'estime et l'accueil réciproques. Ainsi on progresse en humanité, en intelligence, en valeurs, en habitudes pour devenir acteur de sa propre vie et pour apporter à son tour aux autres des expériences qu'ils ne connaissent pas.

Dans cette perspective, le *pacte éducatif* exige un changement de paradigme au niveau de la conception formative : la transmission même du savoir et des connaissances doit être considérée comme un bien « relationnel », où un échange didactique, émotif et personnel fructueux permette à l'élève de progresser dans sa capacité de se rapporter aux autres de manière constructive. Si éduquer — de *e-ducere* — signifie « conduire dehors », « faire sortir », il faut souligner la valeur extraordinaire, dans le contexte de la crise actuelle, de la *relation éducative*.

### L'éducation à la citoyenneté

À l'ère de la mondialisation, phénomène en continuelle évolution, une réponse dynamique et constructive est la formation de « nouveaux citoyens » qui sachent aller au-delà de l'individualisme et du relativisme. Dans une société qui se fragmente à cause du manque de valeurs, il apparaît nécessaire de proposer un « universalisme critique » capable d'unir les valeurs, de promouvoir la cohésion sociale et l'identité, en éduquant à vivre l'autonomie et la responsabilité dans un monde où la diversité est la norme première.

Cela peut contribuer à réaliser et alimenter un tissu social en constante mutation, dans de nouveaux contextes et face à des enjeux bien visibles pour l'éducation. La difficile cohabitation des cultures et des appartenances religieuses débouche souvent sur des formes conflictuelles où une certaine extrémisation de la perception de l'autre provoque un sentiment de menace à l'égard des habitudes et des styles de vie traditionnels. Malheureusement tous ces facteurs concourent à engendrer ce qu'on appelle la « crise de la citoyenneté » et l'affaiblissement du lien social entre les citoyens devant les inégalités croissantes entre les différentes zones géographiques, les très rapides transformations technologiques et le repositionnement en cours de l'échiquier géopolitique international.

Il s'agit alors d'accompagner, par l'éducation, les individus à former leur identité et à alimenter le sentiment de participation tant au niveau local qu'au niveau mondial, grâce à quoi se renforce « *la tâche de promouvoir des libertés responsables, qui opèrent des choix à la croisée des chemins de manière sensée et intelligente*<sup>10</sup> » afin que les personnes soient en mesure de comprendre « *pleinement que leur vie et celle de leur communauté sont dans leurs mains et que cette liberté est un don immense*<sup>11</sup> ».

Mais la liberté doit être cultivée à travers des « propositions, des motivations, des applications pratiques, des stimulations, des récompenses, des exemples, des modèles, des symboles, des réflexions, des exhortations, des révisions de la façon d'agir<sup>12</sup> » suivant un processus aussi exigeant que vertueux. L'éducation à la citoyenneté ne doit pas négliger la protection de la nature et la défense de la biodiversité contre les très graves conséquences d'une exploitation sans égards pour les générations futures.

### Culture du dialogue

L'éducation à la citoyenneté est fondée sur la *culture du dialogue*, qui comporte le bouleversement de l'optique homogénéisante, dont souvent la société se sert dans son approche interprétative des faits, des personnes et des cultures, afin de favoriser des parcours de connaissance et d'expérience respectueux de la pluralité des individus et des groupes.

10. PAPE FRANÇOIS, *Exhortation apostolique post-synodale Amoris laetitia*, 19 mars 2016, n° 262.

11. *Ibid.*

12. PAPE FRANÇOIS, *Exhortation apostolique post-synodale Amoris laetitia*, 19 mars 2016, n° 267.



La rencontre de l'autre devrait donc représenter la normalité dans l'expérience quotidienne étant donné que chaque forme de culture doit être considérée dans le cadre d'un « ordre moral, au sein duquel la valeur fondamentale est représentée avant tout par la personne humaine. C'est à partir de cette reconnaissance de base que des personnes de différents univers culturels entrant en contact peuvent dépasser le sentiment d'étrangeté initial. Car il ne s'agit pas seulement d'un respect mutuel : le processus implique que soit mise en discussion la précompréhension de l'interprète, et que chaque personne puisse comprendre et discuter le point de vue de l'autre<sup>13</sup> ».

Partir de cette optique signifie alors attribuer à la dimension de l'altérité la même importance qui, à juste titre, doit être donnée à l'identité, point de référence indispensable du développement personnel, mais insuffisant s'il n'est pas considéré dans un contexte d'ouverture et de rencontre de la pluralité. « Pour édifier *la civilisation de l'amour*, le dialogue entre les cultures doit tendre au dépassement de tout égoïsme ethnocentrique, afin d'harmoniser l'attention à l'égard de sa propre identité avec la compréhension d'autrui et le respect de la diversité. *La responsabilité de l'éducation* s'avère à cet égard fondamentale. Elle doit transmettre aux individus la conscience de leurs racines et fournir des points de référence qui leur permettent de préciser leur place particulière dans le monde. En même temps, elle doit s'employer à enseigner le respect pour les autres cultures. Il faut regarder au-delà de l'expérience individuelle immédiate et accepter les différences, en découvrant la richesse de l'histoire des autres et de leurs valeurs.<sup>14</sup> »

Ce n'est qu'en refondant une *pédagogie de la proximité* que l'on aidera à surmonter la peur ou la méfiance vis-à-vis de la diversité et à développer des attitudes d'écoute, d'acceptation et de progrès social. « La connaissance des autres cultures, acquise avec le sens critique voulu et s'appuyant sur de solides points de référence éthique, conduit à une meilleure prise de conscience des valeurs et des limites de sa propre culture, et elle révèle en même temps l'existence d'un héritage commun à tout le genre humain. C'est précisément grâce à cet horizon plus large que *l'éducation a une fonction particulière dans la construction d'un monde plus solidaire et plus pacifique*.<sup>15</sup> »

C'est une éducation à un humanisme à la fois intégral et solidaire, en mesure de « construire des ponts » et de tendre la main. Il est de toute manière indispensable de faire coïncider les déclarations et les actions, en reliant les principes éthiques annoncés aux choix sociaux et civils opérés<sup>16</sup>. Dans ce cadre de valeurs de référence, la formation au dialogue se structure et s'étend à travers les principes relationnels de gratuité, liberté, égalité, cohérence, paix et bien commun.

### *L'éducation à la transcendance*

Afin que tout cela se réalise, il est nécessaire de tracer un parcours éducatif ouvert à la transcendance : « *La crise de l'éducation la plus grande, dans une perspective chrétienne* — affirme le Pape François — *c'est cette fermeture à la transcendance. [...] Éduquer humainement, mais avec des horizons ouverts. Aucune forme de fermeture n'est utile à l'éducation*<sup>17</sup>. » Cet aspect avait déjà été mis en évidence par les Pères conciliaires lorsqu'ils soulignaient que « *l'homme [...] n'est pas limité aux seuls horizons terrestres, mais, vivant dans l'histoire humaine, il conserve intégralement sa vocation éternelle* » (*Gaudium et spes*, 76).

Donc, « *éduquer chrétiennement suppose de faire progresser les jeunes, les enfants dans les valeurs humaines dans toute leur réalité, une de ces réalités étant la transcendance* » (Pape François). Dans un contexte pluraliste — culturel, religieux, socio-économique —

13. CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour*, Cité du Vatican, 2013, n° 43.

14. JEAN-PAUL II, *Dialogue entre les cultures pour une civilisation de l'amour et de la paix*, Message pour la Journée Mondiale de la Paix (2001), n° 20.

15. *Ibid.*

16. CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer à l'humanisme solidaire – Pour construire une « civilisation de l'amour » 50 ans après l'encyclique Populorum progressio*, Cité du Vatican, 2017, nos 12-14.

17. PAPE FRANÇOIS, *Discours aux participants au Congrès mondial promu par la Congrégation pour l'Éducation Catholique*, 21 novembre 2015.

et à l'ère des technologies les plus avancées et omniprésentes, la dimension transcendante, c'est-à-dire ouverte à Dieu, est indispensable pour orienter la personne dans ses choix fondamentaux et dans son besoin naturel de donner un sens et une signification à son existence. Sans cette ouverture, « les élèves seraient privés d'un élément essentiel dans leur formation et leur développement personnel. La formation morale et l'enseignement religieux favorisent le sens de la responsabilité personnelle et sociale, ainsi que d'autres vertus civiques ; ils constituent donc une importante contribution au bien commun de la société <sup>18</sup> ».

Benoît XVI, parlant à un groupe de professeurs, a indiqué que cet enseignement est appelé à « *élargir les horizons de notre rationalité, de l'ouvrir à nouveau aux grandes questions du vrai et du bien, de conjuguer entre elles la théologie, la philosophie et les sciences, dans le plein respect de leurs propres méthodes et de leur autonomie réciproque* <sup>19</sup> ». De cette manière, on peut guérir la fracture verticale, c'est-à-dire la relation de l'homme à l'Absolu.

### L'inclusion

Dans un parcours pédagogique authentique — ouvert à l'Absolu et désintéressé — la culture du dialogue devient *culture de l'inclusion*, où l'autre est une présence qui me met sans cesse face aux différences et à des situations nouvelles. Selon la vision chrétienne, l'autre est un « frère » et, dans la grammaire du dialogue avec l'altérité, on doit s'appuyer sur les deux piliers fondamentaux qui sont la liberté et l'égalité.

L'éducation catholique est toujours une œuvre d'inclusion, où l'on n'enseigne pas seulement des concepts mais aussi des attitudes, des habitudes et des valeurs qui aident à sortir de soi, à ne pas craindre les risques des différences pour construire, au contraire, un humanisme solidaire, toujours ouvert aux horizons du bien commun, jusqu'à s'étendre à toute la famille humaine. En développant les divers aspects de l'inclusion, le Pape François invite à avoir le courage d'aller vers les périphéries pour porter la lumière de l'espérance chrétienne, non seulement dans les lieux de violence, de pauvreté et d'injustice, mais aussi dans les situations de malaise existentiel et moral qui marquent si fortement la vie de nombreuses personnes. Cette forme d'éducation en sortie encourage à abattre les murs de l'égoïsme et de l'indifférence, à créer la solidarité, à ce que chacun assume ses responsabilités envers tous.

Cheminer en incluant l'autre a une valeur pédagogique parce que cela fait grandir ensemble dans l'échange réciproque d'expériences, d'émotions et de connaissances. Mais pour que cela advienne dans un contexte dévasté et apparemment stérile, il est indispensable de parcourir de nouvelles pistes et de trouver des solutions positives aux questions qui surgissent quotidiennement au moyen d'une œuvre diligente de discernement, d'engagement inlassable et de créativité qui soient aussi à l'enseigne de la nouvelle évangélisation.

Mais une véritable inclusion doit franchir un pas supplémentaire : établir un rapport de solidarité avec les générations précédentes et avec les générations futures <sup>20</sup>. Il est facile de comprendre que pour atteindre ces objectifs de *promotion humaine* il est nécessaire d'agir ensemble selon un projet commun mais, surtout, il est urgent de favoriser une *communauté éducative* qui propose un *modèle de cohabitation alternatif* à celui d'une société massifiée et individualiste. Promouvoir un tel projet « veut dire essentiellement œuvrer afin que tous [...] soient mis en condition de se réaliser en tant que personnes dans toutes les dimensions qui composent l'humanité voulue par le Créateur <sup>21</sup> ».

18. CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Lettre circulaire N. 520/2009 sur l'enseignement de la religion dans l'école*, (5 mai 2005), n° 10.

19. BENOÎT XVI, *Discours aux professeurs de religion catholique des écoles italiennes*, 25 avril 2009.

20. CONGRÉGATION POUR L'ÉDUCATION CATHOLIQUE, *Éduquer à l'humanisme solidaire – Pour construire une « civilisation de l'amour » 50 ans après l'encyclique Populorum progressio*, Cité du Vatican, 2017.

21. PAPE FRANÇOIS, *Message pour la Journée Mondiale du Migrant et du Réfugié 2018*, 15 août 2017.

## Conclusion

Au moment de conclure mon intervention, la *centralité d'un humanisme intégral et solidaire* apparaît évidente. En effet, la personne est *conscience*, au sens étymologique du terme qui souligne un *cum-scire*, c'est-à-dire un « savoir en relation ». Le savoir de la conscience est donc un *apprendre par la relation*. Relation et éducation grandissent de concert dans un milieu éducatif constitué par un tissu cohérent de relations.

À n'en pas douter, la vision chrétienne de l'homme apporte un « plus » anthropologique : un personnalisme communautaire qui souligne la nature sociale de l'homme même. La *communauté éducative* est donc le « lieu » privilégié d'une formation nouvelle et efficace à la citoyenneté où les jeunes peuvent mûrir leur liberté en tant que relation, c'est-à-dire responsabilité et solidarité.

La dimension d'interdépendance et d'interculturalisme appartient au patrimoine de l'Église et « se manifeste dans l'histoire comme dialogue avec le monde, en vue non seulement de reconnaître et valoriser les différences, mais de contribuer à la construction d'une civilisation fondée sur l'amour<sup>22</sup> ».

Comme on peut le lire dans le récent *document sur la fraternité humaine* — signé par le Pape François et le grand imam d'al-Azhar à Abu Dhabi —, « les vrais enseignements des religions invitent à demeurer ancrés dans les valeurs de la paix ; à soutenir les valeurs de la connaissance réciproque, de la fraternité humaine et de la coexistence commune ; à rétablir la sagesse, la justice et la charité et à réveiller le sens de la religiosité chez les jeunes, pour défendre les nouvelles générations de la domination de la pensée matérialiste, du danger des politiques de l'avidité du profit effréné et de l'indifférence, basée sur la loi de la force et non sur la force de la loi<sup>23</sup> ».

Ce document invite à répandre partout *l'esprit du dialogue* selon des modalités formelles et informelles, en particulier dans un contexte pluraliste où l'école n'est plus le seul ni même le principal lieu d'apprentissage pour les jeunes. À une *époque de transition* telle que celle où nous vivons, les institutions éducatives catholiques sont donc appelées à aller au-delà de ce que l'on appelle la « société de la connaissance<sup>24</sup> ».

Faisons donc écho à l'invitation du Pape François selon laquelle, jamais comme dans la société contemporaine — extrêmement fragmentée et culturellement appauvrie — « une éducation qui enseigne à penser de manière critique et qui offre un parcours de maturation dans les valeurs est devenue nécessaire<sup>25</sup> ».

En formant le vœu que notre rencontre nous aide à retrouver le sens d'une Europe qui ne soit pas seulement fondée sur les marchés et sur l'économie, mais surtout sur la culture et sur les valeurs, et que les institutions éducatives puissent aider les jeunes générations à regarder le futur avec espoir et à apprendre à dialoguer de manière constructive entre peuples différents, en Europe et dans le monde, je remercie vivement le *Comité Européen pour l'Enseignement Catholique* pour ce Colloque et pour le précieux travail quotidien, tout en souhaitant vivement que l'événement présent soit une étape de réflexion et de progrès pour nous tous.

22. I. FIORIN, Intervention à la présentation du document « Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour ». Salle de presse du Vatican, 19 décembre 2013.

23. *Document sur la fraternité humaine pour la paix et la coexistence commune*, 4 février 2019.

24. I. Fiorin, Intervention à la présentation du document « Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique. Vivre ensemble pour une civilisation de l'amour ». Salle de presse du Vatican, 19 décembre 2013.

25. PAPE FRANÇOIS, *Exhortation apostolique Evangelii Gaudium*, n° 64.



Conclusion of the Symposium and Perspectives  
for the future, by the Secretary General of the  
CEECE

Conclusion du colloque et perspectives d'avenir,  
par le Secrétaire général du CEEC

En cette fin de journée de vendredi et après avoir entendu toutes ces riches contributions et interventions, il n'y a pas lieu de refaire une conférence ni de prétendre à conclure. En effet, les réflexions et les témoignages que nous avons entendus résonneront encore longtemps dans nos esprits et nous serviront à alimenter nos réflexions et notre action des mois et des années à venir. Nous voilà donc équipés pour poursuivre et approfondir notre réflexion future.

At the end this day and after hearing all these rich contributions and interventions, there is no need to make another lecture or to pretend to conclude. Indeed, the reflections and testimonies that we have heard will resonate for a long time in our minds and serve to fuel our reflections and actions in the months and years to come. We are now equipped to continue and deepen our reflection in the future.

Permettez-moi de remercier chaleureusement tous nos orateurs qui ont si profondément enrichi notre réflexion. Je voudrais également remercier nos interprètes qui nous ont permis de transcender la barrière des langues.

Allow me to thank warmly all our keynote speakers who so profoundly enriched our reflection. I would also like to thank our interpreters who have enabled us to overcome the language barrier.

Je voudrais également remercier chacun d'entre vous d'avoir participé à ce colloque, en vous déplaçant parfois depuis l'autre bout de l'Europe.

I would also like to thank each of you for participating in this symposium, even sometimes travelling from the other side of Europe.

Enfin, last but not least, je voudrais remercier tout spécialement Myriam Badart et Géraldine Vallée sans le travail desquelles ce colloque n'aurait pu avoir lieu.

Finally, last but not least, I would like to thank especially Myriam Badart and Géraldine Vallée without whose work this symposium could not have taken place.

Merci à tous et bon retour.

Thank you all and safe journey home.





Texts transcribed and/or translated by Myriam Badart and Géraldine Vallée (CEEC).

Layout: Media Animation, Brussels.

Information on available copies: [ceec@ceec.be](mailto:ceec@ceec.be)

Brussels, November 2019

Textes retranscrits et/ou traduits par Myriam Badart et Géraldine Vallée (CEEC).

Mise en page Media Animation, Bruxelles.

Information sur exemplaires disponibles : [ceec@ceec.be](mailto:ceec@ceec.be)

Bruxelles, novembre 2019

