

POUR PENSER L'ÉCOLE CATHOLIQUE AU XXI^e SIÈCLE



Photo: François TEFNIN

JEAN DE MUNCK (RÉDACTEUR)

SABINE DE VILLE

BERNADETTE DEVILLE

MICHEL DUPUIS

ANDRÉ FOSSION

ÉTIENNE MICHEL

GUY SELDERSLAGH

MARCEL VILLERS



TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
1. L'école dans la société moderne	7
1.1. La modernité comme différenciation des sphères	7
1.1.1. La différenciation des sphères	7
1.1.2. L'école comme moteur de la modernité	8
1.2. Des exigences contradictoires entre elles	8
1.3. L'institution scolaire : interface, compromis et hiérarchisation.....	10
2. Autonomie de l'école et culture scolaire	11
2.1. Le problème de l'autonomie scolaire	11
2.1.1. La lutte pour le contrôle de l'école	11
2.1.2. L'affirmation progressive de la communauté scolaire	12
2.2. L'école comme projet culturel	13
2.3. Une conception forte de la culture	14
2.4. Les capacités fondamentales de la personne libre	15
2.5. L'obstacle consumériste	16
3. L'initiation au questionnement religieux	17
3.1. La dimension religieuse de la culture	17
3.1.1. Les questions-limites de la raison	17
3.1.2. Les démarches religieuses ne relèvent ni de la science, ni de la philosophie.....	18
3.1.3. La multiplicité des manifestations du religieux.....	18
3.2. Accompagner les mutations contemporaines du religieux	19
3.2.1. L'individualisation du religieux	20
3.2.2. L'institution religieuse en changement	20
3.2.3. La globalisation du religieux	21
4. La référence à la foi chrétienne	23
4.1. La spécificité du christianisme	23
4.2. Une référence chrétienne pour un projet d'école réaffirmé	24
4.2.1. Les orientations axiologiques de notre école.....	24
4.2.2. Les sources et les questions-limites de la raison moderne	25
4.2.3. Le cours de religion	25
4.2.4. La relation avec la communauté chrétienne de tradition catholique.....	26
5. Deux chantiers prioritaires pour notre école	27
Bibliographie	29
1. Documents internes à l'enseignement catholique	29
2. Bibliographie indicative	29

INTRODUCTION

En ce début de XXI^e siècle, la crise de l'école est sur toutes les lèvres. Les symptômes de cette crise sont multiples et bien connus : troubles de l'identité professionnelle des enseignants, problèmes d'autorité dans l'exercice quotidien des missions scolaires, surcharge organisationnelle de l'école appelée à gérer des problèmes sociaux, multiculturalisme des publics et des enseignants, sentiment permanent d'inadaptation des savoirs enseignés aux attentes sociales... Des réponses fragmentées à ces problèmes ne suffiraient pas si elles restaient dénuées d'un horizon de sens. La crise de l'école demande plus que des adaptations marginales et au coup par coup ; elle touche les fondements mêmes de notre projet éducatif. Plus que jamais, l'école constitue une institution fondamentale de nos sociétés. Mais ses missions et ses spécificités sont aujourd'hui beaucoup moins claires qu'elles ne l'étaient dans la seconde moitié du XX^e siècle. Le principal défi qui se présente à nous réside dans la réarticulation d'un projet scolaire adéquat aux temps nouveaux.

NOTRE PROBLÉMATIQUE

Disposons-nous des ressources nécessaires pour affronter cette situation ? Sommes-nous bien outillés pour affronter cette crise dans sa radicalité ? Une moitié de la réponse à cette question échappe à l'école elle-même car elle est conditionnée par la place que lui réservent les autres institutions (politiques, économiques, culturelles). L'école dépend des ressources que les *autres* lui confient, des attentes qu'ils placent en elle, de la fonction qu'ils lui accordent. À juste titre, les acteurs de l'école attendent de ce côté une plus grande considération, une meilleure compréhension de ses difficultés, une confiance renouvelée dans ses capacités. Cependant, la seconde moitié de la réponse appartient en propre à l'institution scolaire et ne dépend pas des autres. Il importe, en effet, de ne pas sombrer dans la culture de la plainte qui rend toujours les autres responsables de tous les malheurs. Dans nos sociétés, une importante zone d'autonomie est reconnue à l'école, qui lui offre des possibilités de réflexion et d'autodétermination parfois sous-estimées. C'est à cette part que s'intéresse la réflexion ici

proposée. Elle se demande quelles sont les ressources politiques et symboliques *internes* dont dispose aujourd'hui notre école (l'école catholique de la Fédération Wallonie-Bruxelles) pour faire face à la crise. Pour répondre à cette question, point d'échappatoire : il s'agit de partir, dans la situation historique présente, à la reconquête de nous-mêmes. De quelle école héritons-nous ? Comment comprenons-nous l'évolution des cultures contemporaines, leurs promesses et leurs dangers ? Quelle école voulons-nous, au juste, demain ? Pour quelle éducation ?

Nous pensons que la réponse à la crise ne peut trouver un début de réponse que si nous faisons l'effort de réarticuler nous-mêmes un *projet de culture scolaire* exigeant, qui permette de donner une nouvelle consistance à l'école. Ce projet passe par un diagnostic sur l'état de la culture contemporaine et par un recentrage sur le sens spécifique de notre mission. Il suppose de marquer des différences culturelles et d'éviter des confusions de rôles. Il demande de redonner à l'école un axe suffisamment déterminé pour éviter la dispersion de nos missions dans les demandes infiniment multipliées des sociétés contemporaines.

Dans cette note de réflexion, les notions d'*autonomie* et de *culture* scolaires condensent un premier versant de notre problématique. Nous avons voulu remettre en perspective la difficulté de position de l'école dans la culture moderne, et tirer les enseignements de notre histoire. On ne peut faire école sans articuler un *diagnostic* sur la culture et sur la société, qui mérite d'être ouvertement débattu et, s'il récolte un consensus majoritaire des acteurs de l'école, défendu.

L'actualisation de la *référence chrétienne* constitue un deuxième versant de notre réflexion. La problématique du projet d'école croise la question de la pertinence du « C » dans notre label officiel. Au Congrès de 2002, le concept de « pluralisme situé » avait permis un repérage de la situation compliquée où nous nous trouvions : nous constatons, en effet, une pluralisation des croyances des publics et des professeurs dans nos établissements, tout en maintenant cependant la référence à un ancrage chrétien. Ce « C » est-il une ressource ou un obstacle pour affronter les temps nouveaux ? À y réfléchir sans préjugés et sans

tabous, il nous semble qu'il pourrait bien constituer une ressource plutôt qu'un obstacle. Encore faut-il en réinterpréter le sens, rigoureusement mais audacieusement, face à un monde en changement accéléré. Dans la société moderne, aucun traditionalisme nostalgique n'a jamais permis de construire une identité ni de se donner un avenir. Le « C » n'est pertinent que s'il nous permet, à nous-mêmes en même temps qu'aux jeunes qui nous sont confiés, de mieux s'orienter dans le présent et d'anticiper les évolutions socio-culturelles auxquelles nous aurons à faire face.

NOTRE DÉVELOPPEMENT

Nous débiterons par un repérage général de la question scolaire dans les sociétés modernes (1). Dans un premier temps, il est utile de rappeler que l'école se trouve structurellement, depuis les débuts de l'ère moderne, prise dans une dynamique de *différenciation* des institutions, des acteurs et des savoirs. Placée au cœur des contradictions ainsi générées et sous la pression de pouvoirs extérieurs qui ont des intérêts évidents à la contrôler, l'école moderne vit dans un malaise structurel, même si l'intensité de ce malaise varie selon les périodes historiques.

Or, justement, pour répondre à ces tensions et échapper aux pouvoirs externes, l'école, et particulièrement l'école catholique, a choisi une voie particulière (2). Elle a réussi à construire une *communauté scolaire* qui, en principe, permet d'ouvrir un espace d'autonomie (2.1). Cette capacité d'auto-organisation est la première ressource de notre école. Elle fait exister un acteur collectif nouveau : la communauté scolaire. Plus que jamais aujourd'hui, alors que les anciennes cohérences se délitent et que les tentatives d'instrumentalisation de l'école se multiplient, en provenance notamment (mais pas uniquement) du marché, cet acteur collectif doit avoir conscience de son existence et se mobiliser en conséquence.

Mais que serait un acteur autonome sans projet ? L'espace d'autonomie ainsi conquis doit être adossé à un projet culturel d'émancipation des élèves. Nous pensons que la tradition de l'éducation scolaire chrétienne fournit, malgré la sécularisation, des intuitions et des pratiques qui, une fois traduites en langage

profane, fournissent une base d'action remarquable pour construire une *culture scolaire* digne de ce nom (2.2). En particulier, elle nous permet de résister à des tendances très présentes dans la culture contemporaine, comme le positivisme scientiste (conduisant à de nouvelles formes de naturalisme, comme le souligne Habermas, 2008) ou le consumérisme.

La culture scolaire qui nous rassemble doit aujourd'hui être redéfinie dans ses contenus et dans ses frontières. Ce travail devra, selon nous, être accompli dans les différentes matières (disciplines formelles, empiriques, herméneutiques, artistiques) et aux différents niveaux (maternel, fondamental, secondaire) de notre enseignement. Cela constitue un programme d'action pour les dix années qui viennent, orienté selon deux axes : une conception exigeante de la culture (2.3) et une éthique éducative centrée sur l'émancipation des personnes (2.4).

Quelle est la contribution de la référence chrétienne à notre identité collective ? Il nous a semblé utile de lever quelques confusions à ce sujet. La troisième et la quatrième parties de ce texte sont dédiées à cette question.

En troisième partie (3), nous insistons sur quelques invariants de la problématique du religieux, qui doivent faire l'objet d'une transmission dès le plus jeune âge (3.1). Mais nous soulignons aussi, et surtout, la transformation contemporaine du religieux. Partout se manifestent désormais de nouvelles incidences des questions religieuses dans le devenir des individus comme des sociétés. L'individualisation, les mutations institutionnelles et la globalisation du religieux sont des phénomènes qu'il faut savoir accompagner, et non pas déplorer ou combattre absurdement (3.2). C'est en ce sens que la référence chrétienne mérite d'être maintenue dans la vie de l'école, dans les cours généraux autant que dans l'enseignement spécifiquement religieux. Nous prendrons un temps pour rappeler quelques axes structurants de la foi chrétienne (4.1) et leurs implications sur la vie et les contenus de l'éducation d'une école qui s'y réfère (4.2). Nous pourrions alors tirer quelques conclusions pour les futures démarches de notre réseau d'écoles dans une société qui, plus que jamais, est en profonde transformation (5). ■

1. L'ÉCOLE DANS LA SOCIÉTÉ MODERNE

Par-delà la longue liste des symptômes de la crise, nous pouvons résumer le malaise de l'école par les mots de *surcharge* des demandes adressées à l'école et *d'envahissement* de l'école¹. Il y a *surcharge* parce que les demandes qui émanent de la société se font de plus en plus pressantes et souvent contradictoires : il faut désormais non seulement enseigner mais aussi éduquer, discipliner et respecter les singularités, épanouir et instruire, égaliser tout en récompensant le mérite, produire des compétences utiles mais initier au travail gratuit, écouter les élèves mais aussi affirmer l'autorité du maître, etc. Il y a *envahissement* parce que la clôture symbolique (et parfois matérielle) séparant l'école de son environnement n'est plus aussi étanche qu'elle ne l'était jusque dans les années 1970. Les familles, les quartiers, les pouvoirs politiques et économiques se sentent concernés par les différents niveaux de décision, parfois du plus élémentaire (le niveau de l'école) jusqu'au plus général (la décision politique elle-même). Cette surcharge et cet envahissement témoignent d'une difficulté de gérer les rapports entre école et société qui oblige aujourd'hui à reposer de front la question fondamentale : quelle est la spécificité du projet scolaire ? Où passe la frontière de l'école ?

1.1. LA MODERNITÉ COMME DIFFÉRENCIATION DES SPHÈRES

Les difficultés actuelles du positionnement de l'école dans la société ne sont pas conjoncturelles. Elles sont inhérentes aux processus de modernisation qui entraînent nos sociétés vers un avenir incertain. La modernisation se déploie, en effet, structurellement sous une forme disloquée que Max WEBER dramatisait par le concept de la « guerre des dieux » quoiqu'il s'agisse, plus prosaïquement, de conflits de valeurs. Avec beaucoup de sociologues (presque tous), nous pouvons comprendre le processus de modernisation comme un processus de différenciation de sphères sociales (ou de « mondes sociaux », cf. LAHIRE, 2012).

1. L'Université d'été de 2008 organisée par le SeGEC a porté sur ce problème.

L'école joue dans ce processus un rôle déterminant mais pas exclusif.

1.1.1. LA DIFFÉRENCIATION DES SPHÈRES

Trois ruptures caractérisent les temps modernes. Chacune d'entre elles témoigne de différenciations institutionnelles, c'est-à-dire de différenciations de valeurs, de savoirs et d'acteurs. On peut même aller plus loin et repérer, à l'intérieur des sphères ainsi différenciées, des sous-différenciations.

■ La première rupture est *politique* : depuis les révolutions du XVIII^e siècle, nos sociétés ont épousé les idéaux démocratiques. Le pouvoir ne vient plus de Dieu, mais des conventions passées librement entre les hommes. Cela signifie que le pouvoir politique se détache du pouvoir religieux, mais aussi du pouvoir économique (la coupure entre l'État et la société civile, siège du marché et de la famille, est affirmée dès le XVIII^e siècle). L'État se construit comme une institution permettant le gouvernement profane de la société. Il repose lui-même sur des valeurs strictement politiques (articulées notamment par la Charte des droits : l'égalité, la liberté, la tolérance, la dignité de la personne, etc.) qui ne doivent rien, en principe, à la religion.

■ La deuxième rupture est *économique* : l'entrée dans la société industrielle, au début du XIX^e siècle, a entraîné le développement de forces productives d'une efficacité extraordinaire par rapport à ce qu'elles étaient dans les sociétés agraires. Tournées vers l'accumulation, la croissance et l'innovation, nos sociétés ont bouleversé la vie matérielle et économique de l'Occident, et à travers la colonisation et l'échange, de la planète tout entière. De cette manière, l'économie se détache de la gangue des traditions culturelles et religieuses ; elle s'autonomise progressivement par rapport à l'État et aux acteurs politiques. Elle constitue un cosmos de valeurs et d'instances de coordination indépendant de la religion.

■ La troisième rupture est *culturelle*. Elle est caractérisée par une sécularisation des sociétés occidentales. Dans la société traditionnelle, la religion est centrale et englobante. Elle sature l'espace du sens. Le clergé détient les clés de la vie culturelle. Depuis la fin du XVIII^e siècle, la religion a progressivement été

décentrée et relativisée, sans disparaître pour autant. Les chemins de la sécularisation furent, certes, très variés en Occident (on peut, à cet égard, comparer l'Europe de l'Ouest et les États-Unis, deux sociétés sécularisées aux « profils » très différents, comme l'avait déjà aperçu TOCQUEVILLE). Ce fait doit inciter à la prudence quand il s'agit de décrire le phénomène *général* de la sécularisation. Cependant, nous pouvons avancer que, dans tous les cas de figure, s'observe une *différenciation* institutionnelle entre une sphère religieuse qui se spécialise dans sa mission de rendre compte du « sens du sens » et le reste de la société. On observe en conséquence une *relativisation* progressive du phénomène religieux.

La conséquence de cette sécularisation fut la liberté de plus en plus importante accordée à la science moderne et à ses applications techniques d'une part, aux arts d'autre part. C'est dire qu'une sous-différenciation a progressivement traversé la culture moderne, qui eut de profonds impacts sur les programmes scolaires. Trois pôles se sont progressivement distingués.

- Le rapport à la nature est passé, grâce à la science moderne, du registre de la dépendance à un rapport d'objectivation et de manipulation technique. Les *sciences empirico-formelles* nées de la révolution galiléenne ont progressivement rationalisé une partie substantielle de nos existences. Par ailleurs, les *sciences herméneutiques-critiques*, équipées elles aussi par des méthodes d'objectivation, ont permis de renouveler le rapport à la tradition (histoire, littéraire, linguistique, etc.), et notamment la compréhension de la tradition religieuse.

- À côté de cet effort scientifique, la culture moderne a permis de libérer les arts sous toutes leurs formes (littéraire, musicale, picturale, chorégraphique, etc.) permettant de faire émerger de nouveaux codes et langages affranchis du religieux.

- Quant à la religion elle-même, elle se spécialise et se reformule au contact de la modernité. Elle doit redéfinir sa position par rapport à la politique, l'économie, les sciences et les arts. Elle se trouve relativisée de l'extérieur et cesse, en conséquence, de fonctionner comme une puissance englobante. Une « sécularisation interne » (ou « consentie », comme disait le sociologue ISAMBERT) des Églises est observable, d'abord en milieu juif et chrétien. Il a conduit, non sans difficultés ni tensions, le judaïsme à la *Haskalah*, le christianisme à un « *aggiornamento* » dont le Concile Vatican II a marqué une étape décisive. À présent, ce débat avec la modernité touche le monde musulman et bouddhiste, de même que l'hindouisme. Aucune religion n'en peut plus faire l'économie. La religion est donc *mise à l'épreuve* par la modernité.

1.1.2. L'ÉCOLE COMME MOTEUR DE LA MODERNITÉ

Dans ces trois processus de différenciation (politique, économique et culturel) et de sous-différenciation des différentes sphères autonomisées, l'école a joué un rôle-clé. Elle en constitue un puissant moteur et subit, en retour, les effets.

- Sur le plan politique, elle a constitué un incontestable

vecteur de démocratisation en assurant des *compétences* de citoyenneté. Depuis CONDORCET, le projet d'alphabétisation et d'instruction publique est perçu comme une condition nécessaire de la démocratie. L'école assure une homogénéisation culturelle qui est au fondement même des États-nations en garantissant la transmission d'une langue nationale, langue d'écriture qui a été grammaticalisée et fait l'objet d'une transmission par un corps de spécialistes (cf. les travaux d'Ernest GELLNER, 1989). En outre, l'école transmet, à travers l'enseignement de l'histoire, un récit national porteur d'identités collectives fortes constitutives de la communauté politique.

- L'école a contribué puissamment au projet de la croissance économique en assurant, dans l'ensemble de la population, la constitution d'un socle de compétences élémentaires partagées (alphabétisation, mathématique fondamentale, culture de base) et en prenant en charge l'enseignement des compétences techniques professionnelles dont la transmission ne pouvait plus, pour des raisons sociales et techniques, être effectuée par des « corporations professionnelles ». On peut dire que dans la société industrielle et post-industrielle, l'école permet la formation et la transmission de compétences par un appareil d'enseignement souple et flexible, adaptable aux évolutions propres des savoirs que génère l'autonomisation des trois sphères de la politique, de l'économie et de la culture.

- L'école a constitué un lieu de formation et de transmission des sciences modernes, qu'elles soient formelles (logique et mathématique), naturelles (géographie, physique, chimie, biologie) ou herméneutiques (histoire, lettres). Elle a systématiquement contribué au développement d'un esprit rationnel. Elle a donné une place de plus en plus importante aux savoirs objectivants et argumentés qui opèrent la critique moderne des images traditionnelles du monde. L'école fut aussi par excellence le lieu d'une reconfiguration des arts : les institutions de l'Académie et du Conservatoire (de musique, de peinture, de théâtre) ont fait émerger des formes professionnelles d'éducation esthétique et artistique qui ont profondément contribué à la dynamique de l'art moderne autonome (avec les inévitables tensions et conflits que cela entraînait). Enfin, l'école (en ce y compris l'école catholique) a contribué puissamment à la « sécularisation interne » des milieux religieux en facilitant la transmission *simultanée* de la foi et des sciences et des arts.

Même si on peut juger que les performances de l'école auraient pu être meilleures sur les plans de l'égalité politique, de la liberté économique et de la créativité culturelle, il n'en reste pas moins que le projet moderne comme projet d'émancipation n'aurait pas pu être pensable, ni recevoir un début de réalisation sans la contribution de l'institution scolaire.

1.2. DES EXIGENCES CONTRADICTOIRES ENTRE ELLES

Cependant, il serait faux de décrire le processus de modernisation comme un processus harmonieux

intégrant politique, économie et culture. Au contraire, des tensions fortes accompagnent le processus dont nous venons de parler. Des tensions dont l'école est à la fois l'origine, la victime, la caisse de résonance et, occasionnellement, l'arbitre.

Les sociétés *traditionnelles* (par exemple la société d'Ancien Régime européen, la société hindoue pré-coloniale, la société musulmane pré-coloniale, etc.) trouvent leur force de cohésion dans des images religieuses du monde qui imprègnent les différentes sphères que la société moderne a tendance, quant à elle, à disjoindre. Cela leur donne une forte intégration sociale, mais crée aussi une rigidité qui fait primer la reproduction sur le changement. En revanche, les sociétés *modernes* sont, quant à elles, confrontées à des impulsions centrifuges extrêmement fortes qui les rendent flexibles et adaptatives, mais qui les obligent à vivre au bord de la crise d'intégration sociale permanente. Du coup, les identités collectives et personnelles sont beaucoup plus difficiles à constituer dans les sociétés modernes que dans les sociétés traditionnelles. L'école se trouve au cœur de ces difficultés.

Les valeurs qui orientent les dynamiques politiques de la société moderne sont la citoyenneté, l'égalité des droits, la participation, la délibération, la souveraineté populaire, la responsabilité des gouvernants, l'intégrité de la communauté. Les rapports sociaux orientés par ces valeurs passent par des institutions étatiques ou associatives qui sont régies par des logiques spécifiques. Ces valeurs *politiques* ne sont *a priori* ni compatibles, ni incompatibles avec les valeurs *économiques* de la modernité. Quelles sont les valeurs économiques modernes ? La croissance, l'efficacité, l'adaptation et la flexibilité, le bien-être, le partage rationnel du travail, le rendement. Ces valeurs ont été institutionnalisées par des entreprises, des marchés et des modes de gouvernement qui, sous certains aspects, sont antinomiques avec les exigences de la liberté politique. Qu'on songe, par exemple, aux contradictions qui peuvent apparaître entre égalité politique et rentabilité économique, entre participation démocratique et diminution productive des coûts de transaction, entre égalité des chances et distribution efficiente par le marché. C'est pourquoi les institutions économiques ont souvent été hostiles aux progrès de la démocratie politique. La forte résistance du capitalisme du XIX^e siècle au suffrage universel ne s'explique pas autrement, ni les soutiens capitalistes à de terrifiantes entreprises dictatoriales ou totalitaires. Cependant, des compromis avec certaines valeurs politiques modernes ont pu être noués : par exemple, l'institution de la sécurité sociale établie après la seconde guerre mondiale a ouvert la voie à une complémentarité fonctionnelle entre démocratie politique et croissance économique. L'école aussi a pu servir de passerelle entre exigences politiques d'intégration politique et exigences économiques de formation dans la division du travail.

Enfin, la culture a, elle aussi, connu sa propre logique de développement autonome. La science s'est constituée,

à travers l'université, les laboratoires et les centres de recherche. Elle a bien du mal à se préserver de l'intrusion de l'État et du marché, même si elle leur est indispensable, et dépend très largement d'eux pour son développement. Des institutions spécifiques – comme le musée ou l'Académie – ont permis la constitution d'une sphère artistique relativement libre de l'emprise de l'économie ou de la politique. Les valeurs de créativité individuelle, de transgression des codes, de désintéressement et de gratuité, d'invention des formes et de sublimation de la réalité qui ont caractérisé le développement de la culture moderne induisent des comportements qui ne sont pas toujours économiquement rentables (c'est un euphémisme) et pas nécessairement « politiquement corrects », loin s'en faut. À vrai dire, une bonne partie de l'histoire moderne de la culture est caractérisée par une lutte des frontières entre l'art et le non-art. Les artistes se sont le plus souvent singularisés par leur refus de ce qu'ils considèrent comme la « trivialité » économique. L'élitisme de l'individualisme esthétique (cf. HEINICH, 2005) ne fait pas nécessairement bon ménage avec l'égalité démocratique, souvent synonyme d'homogénéisation et de dé-singularisation. Les passerelles entre l'art et les institutions politiques, même démocratiques, ou entre l'art et les exigences utilitaristes de l'économie sont nécessaires et existent parfois avec succès, mais la tension reste toujours forte entre ces mondes très différents.

La religion a été, elle aussi, prise dans ce champ de tensions. Elle a perdu son caractère englobant mais s'en est trouvée, en quelque sorte, purifiée. Elle est l'instance spécialisée au sein de la société qui prend en charge la question du sens ultime, du « sens du sens ». Du coup, la foi a cessé de fonctionner comme une réalité « sociologique » (c'est-à-dire constitutive de l'intégration sociale). Elle s'est donc trouvée en situation de conflit ou de coopération avec les autres sphères.

Un problème permanent consiste donc à faire coexister ces dynamismes centrifuges dans une société relativement intégrée et cohérente. Une survalorisation, voire une domination d'une des trois dynamiques sur les deux autres peut constituer une réponse, tentante mais dangereuse, à ce défi permanent.

On a connu des dérives pathologiques qui ont fait une confiance excessive à l'ordre politique. L'unification de la société par l'État a constitué, au XX^e siècle, un « mythe » (de droite comme de gauche) dont le prix à payer fut terrible quand il fut mis en pratique de manière extrême (par les totalitarismes et diverses formes d'État dictatorial). Mais la régulation par l'économie a, elle aussi, constitué une mauvaise utopie. Elle apparaît dès le XIX^e siècle, quand le marché se « désencastre » de la société (pour parler comme POLANYI). Il est inquiétant de voir aujourd'hui resurgir cette tentation économique dans un contexte de globalisation qui détruit les formes institutionnelles héritées sans instaurer de formes nouvelles de régulation.

1.3. L'INSTITUTION SCOLAIRE : INTERFACE, COMPROMIS ET HIÉRARCHISATION

La convergence harmonieuse des différentes dynamiques de modernisation n'est jamais obtenue qu'au prix d'un travail social difficile, qui requiert imagination et volonté politique. Elle passe par deux canaux :

■ la construction d'*institutions* d'interface (dans toutes les sphères de la société) relativement poreuses capables de faire leur place aux valeurs et contraintes qui viennent des *autres* sphères de la société. Ainsi, *l'entreprise* est largement dominée par la rationalité économique. Mais elle peut faire une place à une dynamique de citoyenneté à travers les droits sociaux, la représentation syndicale et la négociation collective. De son côté, *l'État* est une instance de direction politique de la société, mais il peut être plus ou moins réceptif aux exigences qui viennent de la sphère économique. Les *institutions culturelles* furent, elles aussi, obligées de construire des passerelles vers le politique et l'économique. Il faut dire qu'aujourd'hui, nous assistons à une crise des institutions d'interface qui se sont stabilisées après la seconde guerre mondiale et ont assuré une certaine cohérence sociétale jusque dans les années 1980-1990. Les rapports établis entre État et économie, entre citoyenneté et entreprise, entre culture et rentabilité sont de plus en plus déséquilibrés en faveur du marché, ce qui pose le problème énorme de la liberté politique et culturelle de nos sociétés contemporaines ;

■ la configuration de *personnalités autonomes* susceptibles de chercher leur développement dans une synthèse personnelle de ces valeurs non conciliées de la politique, de l'économie et de la culture, en ce y compris de la culture religieuse. C'est dire que l'individu moderne est traversé par des tensions de rôles, de savoirs et de valeurs qui lui viennent de l'extérieur ; sur lui repose partiellement la charge de l'intégration non effectuée par les institutions. On peut avancer que plus faibles sont les institutions de compromis entre les diverses sphères, plus lourde est la tâche qui retombe sur les épaules de l'individu. Dans les sociétés contemporaines, cette exigence de synthèse individuelle est devenue extrêmement forte, en raison de l'érosion des formes de compromis héritées de l'après-guerre.

Or, l'école constitue justement cette institution tout à

fait particulière dont la mission est la « production » de *personnalités libres*. Elle a donc été placée au centre de la tourmente. Elle constitue, nous l'avons dit, une institution fondamentale pour les *trois* sphères différenciées qui se disputent la société moderne. Mais elle doit *aussi* gérer les tensions qui apparaissent entre elles de manière récurrente. Son problème spécifique est d'assurer une transmission ordonnée des savoirs qui donne aux personnes l'accès le plus libre possible aux trois sphères (et non pas à une seule d'entre elles). Que signifie éduquer un enfant, un adolescent, un adulte, dans la société moderne différenciée ? Ces exigences éducatives sont déléguées à l'école qui, du coup, doit construire ses pratiques en décalage et en articulation avec les autres sphères sociales.

Cette situation stratégique de l'école dans la dynamique de modernisation a irrigué de nombreux débats. On pourrait classer les pédagogies selon qu'elles trouvent leur inspiration centrale dans les valeurs politiques (égalité, participation), les valeurs économiques (efficacité, rendement) ou les valeurs culturelles (rigueur scientifique, créativité, spiritualité) des sociétés modernes. Mais à vrai dire, l'école est obligée d'ordonner son projet dans la claire conscience du caractère contradictoire, mais aussi complémentaire de ces exigences. La surcharge et l'envahissement de l'école contemporaine tiennent à la décomposition des formes institutionnelles de compromis et de hiérarchisation de ces exigences différenciées : dans la mesure où plus de travail d'intégration sociale est imposé à l'individu, l'école (censée former ces individus responsables) est sollicitée de tous les côtés et devient elle-même incapable de hiérarchiser les demandes en fonction d'un projet cohérent fixant des priorités. Nous nous trouvons dans le cercle vicieux d'une crise d'intégration sociale.

C'est à partir de cette problématique qu'il convient donc de poser la question de la *culture scolaire*. La culture scolaire naît d'une rencontre entre les exigences, les savoirs et les valeurs des trois sphères différenciées de la modernité d'une part, et les exigences, les savoirs et les valeurs de l'éducation d'autre part. Elle se constitue comme une synthèse de compromis, nécessairement précaire et évolutive, entre des exigences de fonctionnement social et des exigences d'épanouissement individuel.

2. AUTONOMIE DE L'ÉCOLE ET CULTURE SCOLAIRE

La question étant ainsi posée, on peut avancer une double conjecture. La première conjecture est que l'école ne peut résoudre ce problème d'intégration qu'en *s'autonomisant* par rapport aux pouvoirs extérieurs à elle. Cela signifie qu'elle doit se constituer comme acteur collectif autonome pour tenir à distance les pouvoirs culturels, politiques et économiques. La deuxième conjecture est complémentaire de la première : une culture scolaire spécifique doit se constituer, qui n'est le reflet d'aucune des trois sphères particulières, mais se compose, à leur intersection, autour d'une certaine idée de l'épanouissement humain.

2.1. LE PROBLÈME DE L'AUTONOMIE SCOLAIRE

Institution de liaison entre sphères différenciées, l'école moderne a toujours été contrainte d'opérer un tri, d'opérer des arbitrages et de sélectionner des priorités. Cette problématique constitue une problématique pédagogique, culturelle, mais aussi *politique*. Qui est en charge de la définition des missions prioritaires de l'école ? Pour quel projet d'articulation entre les sphères différenciées ? Les tensions entre les sphères se transforment alors, au sein du monde scolaire, en un débat fondamental entre hétéronomie et autonomie.

2.1.1. LA LUTTE POUR LE CONTRÔLE DE L'ÉCOLE

Le contrôle de l'école constitue, on le comprend aisément, un élément-clé du pouvoir social. C'était déjà le cas dans les sociétés traditionnelles, cela l'est plus encore dans les sociétés modernes. Chacune des sphères modernes est structurée par des institutions qui prétendent mettre la main sur l'école pour l'instrumentaliser à son profit.

C'est le cas des institutions économiques qui, par évidence, ont un intérêt direct à la maîtrise des filières de formation, à la définition des savoirs qui y sont enseignés et au façonnement des personnalités qui s'y trouvent engagées. Cette menace économique qui plane sur l'école n'est pas nouvelle. Elle caractérisait déjà beaucoup de débats du XIX^e siècle (notamment ceux qui eurent lieu autour de l'éducation de la classe ouvrière) et du XX^e siècle (notamment autour de l'enseignement dit « professionnel »). Il est vrai qu'elle est

particulièrement réactivée en ce début du XXI^e siècle, dans un contexte de globalisation économique. Les pressions du monde économique constituent, en réalité, un invariant de l'histoire moderne de l'école.

Le monde politique aussi a prétendu définir de manière prépondérante le projet scolaire. Dans ses pires moments, l'État-nation a rêvé de transformer l'école en une fabrique de bons petits soldats conformistes et loyaux prêts à mourir pour la patrie. Dans des heures plus éclairées, les valeurs de la citoyenneté démocratique ont été inscrites au fronton des écoles par l'école républicaine française et par l'école dite « officielle » en Belgique. À bien des égards, cette affirmation politique de l'école a permis de faire rempart aux instrumentalisations du capitalisme industriel et a permis de dégager un espace de liberté, mis en forme à partir de la fin du XIX^e siècle par le concept de « service public ». Cependant, cet arrimage à l'ordre politique portait en lui un risque spécifique. L'État peut devenir autoritaire, voire totalitaire (la menace des années 1930). Même s'il demeure démocratique, l'État a du mal à se dégager d'une logique administrative et bureaucratique qui ne fait pas bon ménage avec les projets pédagogiques. Malheureusement, rien ne garantit que l'État ne devienne lui-même le relai servile des forces économiques. Et de toutes les manières, les références politiques ne suffisent pas à fonder l'école : les valeurs rectrices de l'éducation ne sont pas totalement réductibles à la citoyenneté, car d'autres figures de la liberté méritent d'être honorées – celle du travailleur, de l'artiste, du scientifique, du religieux.

Troisièmement, quoique d'un moindre poids (car plus faible sur le plan des rapports de force), le monde culturel a, lui aussi, fait preuve de grandes prétentions à l'égard de l'école. Les scientifiques ont cherché à instrumentaliser l'école pour diffuser des Lumières qu'ils croient, parfois, incarner souverainement. Ils ont réclamé leur part dans l'orientation des programmes et la définition des compétences. Les sciences mathématiques, les sciences de la nature, la grammaire, l'histoire sont en coopération, et souvent en concurrence, pour la maîtrise des programmes. Campant sur des berges souvent contradictoires avec celles

des savants, les artistes ont, eux aussi, revendiqué leur place, au-delà du périmètre des Académies qui, par division du travail, leur était dévolu. La critique de l'école traditionnelle menée (dans les années 1960) à partir de valeurs de créativité et de non-conformisme a témoigné d'une intrusion particulièrement forte d'un monde culturel nouveau au sein de l'école : le monde né des avant-gardes artistiques de la modernité.

Enfin, *last but not least*, l'Église n'a pas facilement laissé échapper un monde scolaire en expansion croissante. Progressivement repositionné au sein d'une société différenciée, le clergé a prétendu garder une place importante au sein du monde de l'école. Il a fourni à l'école moderne des acteurs, des savoirs, des schémas organisationnels et un ensemble de valeurs. Il pouvait, pour cela, s'appuyer sur l'immense expérience éducative accumulée dans les sociétés pré-modernes. Les pouvoirs ecclésiastiques ont donc constitué un réseau dont l'école ne s'est que progressivement dégage.

2.1.2. L'AFFIRMATION PROGRESSIVE DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Souvent, l'école n'a pu échapper à l'emprise d'un pouvoir qu'en cherchant l'appui d'un autre pouvoir : elle a joué l'Église contre l'État et la science, la science contre l'Église, l'économie contre l'emprise de l'humanisme, l'art contre la science et contre l'économie, etc. Cependant, on ne peut réduire l'histoire de l'école moderne à un jeu des pouvoirs non-scolaires. Cela ne suffirait pas à expliquer les choix effectifs, les arbitrages pratiques et les options qui ont été pris *au sein* du monde scolaire. On ne peut comprendre l'histoire de l'école, ni projeter son avenir sans faire l'hypothèse d'une *autonomie* relative qui fait de la communauté scolaire elle-même un acteur décisif de son devenir. Pour le dire autrement : l'école constitue un espace semi-autonome permettant à un ensemble spécifique d'acteurs de constituer un collectif autour d'un projet d'éducation.

La constitution d'un acteur collectif scolaire s'observe, selon des modalités et des degrés différents, dans toute l'histoire de l'enseignement moderne, qu'il soit public ou privé. L'histoire de notre enseignement catholique en Belgique est, sur ce plan, particulièrement riche. Son rapport à l'Église, où il trouve son origine, fut très dialectique. Il n'est pas douteux que l'école catholique a participé, dans l'esprit d'une partie de ses promoteurs, d'une volonté de résistance à la modernité. Cependant, ce conservatisme fut loin d'épuiser la dynamique historique de l'école catholique. Un autre programme, progressiste, s'est aussi manifesté dans les écoles catholiques, notamment porté, dès les XVI^e-XVII^e siècles, par les Jésuites. Les congrégations religieuses diverses qui ont pris en charge le projet d'instruction aux XIX^e et XX^e siècles se sont singularisées par autant de liberté et d'autonomie que de subordination à l'égard de l'Église officielle. Des alliances se sont nouées entre elles et les pouvoirs économiques, politiques et culturels. Elles leur ont

donné un dynamisme remarquable. L'émulation avec l'enseignement public a, certes, été un élément puissant de changement, mais on pouvait aussi compter sur la diversité interne des « sensibilités catholiques » et la multiplicité des spiritualités qu'elles génèrent pour dynamiser et mobiliser les écoles. Il est impossible de raconter l'histoire de l'enseignement catholique belge comme celle d'un ensemble homogène répondant à un « plan » ; on a plutôt affaire à une grande diversité de projets, mêlant la vocation sociale, la vocation spirituelle et la vocation savante. Le résultat en fut surprenant : l'école primaire et secondaire catholique (pour ne pas parler de l'enseignement supérieur, avec le rôle prééminent de l'Université de Louvain) a, dans les faits, constitué un extraordinaire vecteur de modernisation des masses et de « sécularisation interne » des milieux catholiques belges.

L'enseignement catholique a également témoigné d'une résistance parfois ouvertement conflictuelle, parfois sourde et souterraine, à l'égard des *autres* pouvoirs qui la menaçaient. Ce fut, bien sûr, le cas de l'État, au cours des deux grandes « guerres scolaires » qui ont marqué l'histoire de notre pays. L'enseignement de la religion en fut le prétexte. Mais de manière plus structurelle, se jouait l'autonomie du monde scolaire par rapport à l'État. À travers lui, c'est la société civile qui s'affirmait face à des tentatives de dé-différenciation de la société en provenance du monde politique. Face à une démocratie électorale, une démocratie associative s'est affirmée avec force au sein de la société civile.

Le rapport au marché constitua également une pomme de discorde. L'impérialisme de la « raison économique » fut obstinément combattu par l'affirmation têtue de l'irréductibilité de la personne au travailleur, par le refus permanent de l'utilitarisme comme référence morale du monde de l'éducation. Ce fut enfin le cas face à la science. Contre le positivisme et le scientisme volontiers portés par les milieux scientifiques, l'école catholique a maintenu la volonté de transmettre le savoir en « limitant la raison et faisant place à la foi », selon la formule kantienne. Ce faisant, elle a maintenu une distance à l'égard des prétentions totalitaires d'une raison « étroite » qui présente une tendance endémique à surestimer ses capacités de compréhension du monde. Notre école a, au contraire, fait valoir une raison « élargie », incluant l'engagement religieux, dont le Congrès de 2002 a rappelé l'importance.

Nous ne pouvons raconter ici dans le détail les multiples luttes et discussions qui eurent lieu en Belgique, dans différents contextes historiques, depuis les réformes de Joseph II jusqu'à nos jours². Nous importe, en revanche, le constat de l'affirmation progressive d'un acteur collectif autonome : le monde scolaire lui-même. Lorsque les acteurs ecclésiastiques se

2. Le SeGEC a initié, à l'occasion du Congrès 2012, un travail historique sur l'histoire de l'enseignement catholique (sous la direction de Paul WYNANTS).

sont faits de plus en plus rares, à partir des années 1970, l'école catholique ne s'est pas effondrée. C'est qu'en son sein, un monde associatif s'était constitué : notre communauté scolaire, faite de professionnels et de bénévoles, d'élèves, de parents, de partenaires publics et civils. Ce monde existe, il dispose de ses institutions : les établissements scolaires, leurs Pouvoirs organisateurs, le Conseil de l'enseignement catholique, le SeGEC. Il dispose de ressources symboliques et humaines. Il dispose du niveau suffisant d'autonomie pour relever le défi contemporain de la culture scolaire, grand édifice à construire à égale distance des pouvoirs politiques, des pouvoirs économiques et des pouvoirs culturels.

Qu'on ne s'y trompe pas, pourtant. L'école catholique ne se réduit pas à une puissance *privée* qui n'aurait de comptes à rendre qu'à elle-même. Elle prend en charge des missions de service public. Elle dispose de ressources publiques, garanties par le Pacte scolaire. Elle se trouve placée sous la régulation de l'État.

Ce dispositif original distingue profondément le système belge du système français (qui ne constitue pas une référence pour penser notre école). Il permet d'instiller une dose de démocratie associative dans notre régime politique de démocratie représentative. Il conjugue liberté de choix et projet d'égalité scolaire. Il allie autonomie du projet pédagogique et régulation publique.

Dans ce cadre démocratique, l'existence d'un acteur collectif autonome constitue donc une ressource précieuse léguée par notre histoire. Cependant, elle ne peut suffire. L'école doit trouver une voie médiane entre deux tentations (qui ont déjà trouvé des incarnations dans l'histoire moderne). D'une part, elle peut être tentée par l'affirmation de sa clôture, de son indépendance orgueilleuse, de sa différence radicale par rapport à la culture, l'économie et la politique. Elle affirme alors la distance entre la culture scolaire et d'autres formes de culture (dévaluées) comme la culture médiatique, la culture traditionnelle, la culture religieuse, etc. D'autre part, renonçant, à l'inverse, à toute forme d'autonomie, l'école peut se faire « instrument » de sphères extérieures à elle : la citoyenneté politique, l'efficacité économique, la culture autonome. Pour résister à ces deux tropismes, la question du contenu même de la *culture* scolaire doit être repensée de manière ouverte.

À cet égard, il faut remarquer que les promesses d'autonomie scolaire qui sont aujourd'hui en vogue dans les modèles de « nouvelle gouvernance » apparaissent fort ambiguës. D'un côté, elles promettent aux écoles des espaces d'autonomie accrue sur le plan organisationnel (définition des moyens) ; mais d'un autre côté, tout se passe comme si la définition des finalités (de la culture scolaire, donc) allait, de fait, leur échapper au profit d'une adaptation aux impératifs de la concurrence et de critères de performance définis en-dehors de l'école elle-même (par l'État couplé au marché). L'autonomie des établissements pourrait ainsi déboucher sur un marché scolaire

renforcé, poussant les établissements à une logique opportuniste de création de « niches ». Cela renforcerait les inégalités d'accès, de performances et de standards. Contre cette logique de mercantilisation, il serait cependant vain d'opposer l'idéologie du grand service public unifié et homogène qui n'est pas adéquat pour épouser de manière souple et intelligente les logiques complexes des sociétés contemporaines. Il nous semble donc que l'autonomie organisationnelle doit être couplée avec une forme de ré-institutionnalisation du projet scolaire autour d'un projet culturel défini par les acteurs de l'école elle-même. La question de l'autonomie des moyens est, selon nous, subordonnée à celle de l'autonomie de la détermination des finalités.

2.2. L'ÉCOLE COMME PROJET CULTUREL

Peut-être pourrions-nous progresser en posant la question de notre propre compréhension de la notion de « culture scolaire ». Que signifie au juste ce concept ? S'agit-il, dans la culture scolaire, de refléter les cultures sociales en général, un peu comme le microcosme qu'est l'homme reflétait, pour les Humanistes de la Renaissance, le macrocosme de l'univers ? Ou bien avons-nous affaire à autre chose ?

En aucun façon, l'école ne peut, ni ne doit assurer *seule* la socialisation des individus, c'est-à-dire la transmission de *tous* les savoirs culturels pertinents et nécessaires pour la (re)production sociale. Elle ne peut exister que comme un lieu de transmission parmi d'autres (dont la famille et les médias). La culture qu'elle transmet n'est pas toute la culture. La culture scolaire ne constitue, pour ainsi dire, qu'un prélèvement sur la culture globale. Elle fait jouer des *critères* de sélection et donne à ses contenus une *forme* tout à fait spécifique. La culture scolaire sélectionne des contenus culturels jugés dignes d'être élaborés et transmis par la voie d'une éducation spécialisée. Prise radicalement, la question de l'autonomie scolaire est celle de la maîtrise de ces critères qui déterminent le contenu de la culture scolaire (définie par distinction avec d'autres cultures comme la culture médiatique, la culture politique, etc.).

Quelle est la culture scolaire qui nous rassemble ? Si nous regardons rétrospectivement notre histoire, la tradition de l'enseignement catholique est suggestive dans au moins deux directions : elle nous propose de concevoir l'éducation au-delà du curriculum (du « programme »), dans le milieu de vie ; elle nous enjoint de privilégier une conception humaniste forte de la culture.

■ La première dimension concerne le contenu même de la notion d'éducation. À n'en pas douter, une composante fondamentale de la culture scolaire réside dans le *curriculum* (on dit aussi « programme »), soit « *l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné* » (FORQUIN, 2008 : 8). On sait

combien la définition du curriculum constitue un objet sensible qui, pour un champ donné (la grammaire, la mathématique, la science, etc.), lie l'état de la science, la définition des besoins sociaux et les méthodes didactiques disponibles pour l'enseignement de ce champ. Des choix très importants sont posés dans la construction du curriculum, choix auxquels notre réseau scolaire a participé avec d'autres partenaires (issus du champ des sciences, des arts, de l'État et du marché). Cependant, dans la tradition éducative chrétienne, le curriculum n'épuise pas la notion de culture scolaire. Une autre dimension s'y adjoint, qui réside dans un faisceau d'attitudes éthiques au contenu non programmable. Une culture d'établissement(s) scolaire(s) y a été générée au-delà du curriculum et fut entretenue comme une ressource éducative à part entière. Elle se transmet plus par mimétisme et par discussion que par règles et programmes. Cette seconde dimension de la culture scolaire renvoie à ce que certains appelleraient la « relation » pédagogique, mais aussi la « communauté scolaire » et la « culture d'établissement »³. Cette perspective suppose que l'école soit plus qu'une entreprise. Une école est un milieu de vie articulé autour d'une culture commune. Cette dimension communautaire de l'école a, bien sûr, été particulièrement illustrée et incarnée (jusqu'à dans les années 1960-1970) par les Congrégations, qui furent nombreuses dans notre pays. Cette forme de vie appartient au passé, mais pas le souci qu'elles illustrèrent. Pour le dire autrement : une école n'est pas un nœud de contrats (de « travail » et « pédagogiques ») ni une entreprise, mais une communauté de vie. Cette dimension nous semble aussi importante que le curriculum mis en œuvre.

■ Une deuxième dimension importante porte sur les opérateurs qui transforment des savoirs culturels (scientifiques ou non) en savoirs scolaires. Une tendance contemporaine est de placer au centre de ces opérations les exigences d'efficacité des apprentissages. N'importe quel savoir qui peut être transformé en « compétence » et devient mesurable en « performances » peut entrer dans la culture scolaire. Cependant, ce serait sur-dimensionner et appauvrir la culture scolaire que de la réduire à cet impératif. La culture scolaire n'est pas soluble dans un empilement de performances déconnectées les unes des autres. En se constituant, la culture scolaire donne un certain sens à la culture tout court. Elle projette des idéaux et des valeurs d'accomplissement de soi et de vie collective. Les projets d'école qui ont, historiquement, réussi sont ceux qui ont réussi à donner une certaine cohérence et une certaine amplitude à leur conception de la culture transmise et valorisée. Ce fut incontestablement le cas de l'école républicaine, en France, à partir de Jules FERRY. Celle-ci s'était constituée à partir du référentiel politique de la citoyenneté, en alliance étroite avec la science et les humanités et à l'écart du marché. Ce fut aussi le cas

3. Cf. l'excellent livre de DRAELANTS & DUMAY, 2011.

de l'école catholique belge, qui a transmis consciemment une conception de la culture assez différente de la conception républicaine. La base en était la sphère culturelle plutôt que politique. Une profonde tradition des humanités, peu à peu complétée par la culture scientifique, y cohabitait avec la religion ; elle accordait une place à une citoyenneté associative plutôt qu'étatique et se méfiait du marché.

Pour le dire autrement : dans notre tradition chrétienne, le moyen de l'école est didactique et analytique, mais la finalité reste culturelle et globale. Il s'agit de transmettre une certaine idée du développement humain, et non pas seulement des compétences utiles. Les savoirs enseignés ne sont pas d'abord des instruments destinés à accroître le produit intérieur brut ou à développer des compétences nécessaires au fonctionnement de l'État (même si ces finalités présentent un intérêt certain). Ils constituent plutôt un ensemble de ressources mises à disposition des individus et des collectivités pour mener une vie plus libre et meilleure.

Notre culture déborde donc le *curriculum* et l'*utilitarisme* ; elle leur adjoint l'expérience d'un milieu de vie et la mise en œuvre d'une conception morale de l'épanouissement humain. Ces deux dimensions, aujourd'hui peu valorisées par la culture dominante, pourraient être reprises imaginativement pour se transformer en ressources pour affronter la crise contemporaine de l'éducation.

2.3. UNE CONCEPTION FORTE DE LA CULTURE

Notre école se définit, ainsi qu'on vient de le voir, comme un projet culturel autonome. Mais la version de la culture qu'elle défend contraste avec d'autres versions. On peut baliser sa spécificité par quatre prises de conscience :

1. *la conscience de l'irréductibilité de toute forme culturelle à un donné naturel et spontané.* Comme y a insisté Marcel GAUCHET lors de notre Congrès de 2002, la culture est un effort et une construction. Elle ne résulte pas de l'activité *spontanée* de l'individu naturel. Une personne humaine se définit par sa capacité de perfectionnement via des apprentissages plutôt que par des caractéristiques données, quelles qu'elles soient. La culture scolaire est une invitation à prendre, tout au long de la vie, le chemin long des médiations plutôt que le chemin court des satisfactions et performances immédiates. Elle est la voie d'entrée dans un ordre culturel qui précède et qui survit à l'individu, et non pas émergence occasionnelle d'une activité qui s'éteint avec lui. En ce sens, l'école fait du décentrement de l'individu le centre de son projet ;

2. *la conscience de l'intersubjectivité du sens et de la validité.* La culture scolaire ne peut, à nos yeux, épouser une définition privatisante de l'individu et de ses capacités. L'articulation du sens suppose une communauté de vie partagée avec d'autres au sein de laquelle les significations sont produites. La validation des savoirs, qu'ils soient cognitifs, pratiques ou esthétiques, suppose l'apprentissage de la discussion et l'épreuve de la vérification conjointe. La promotion

de la personne individuelle ne peut faire l'économie du sens partagé et de la vérité attestée devant autrui. Les savoirs transmis à l'école, l'attitude qui est favorisée à leur égard tient toujours compte de cette dimension intersubjective ;

3. la conscience de l'indissolubilité des contenus et des méthodes. Un accent très prononcé est désormais mis sur les méthodes et les procédures formelles. La dimension du savoir-faire a été très soulignée, non seulement par les mouvements pédagogiques des trente dernières années, mais aussi par les nouvelles définitions de compétences venant du monde économique. Mais ce souci de l'opérationnalisation peut tourner à l'opérationnalisme sans contenu si la dimension des contenus n'est pas, elle aussi, prise en compte. Pour nous, la culture scolaire est celle qui ne dissocie pas procédures et substance, méthodes et contenus. Redonner un sens aux savoirs transmis à l'école, c'est les inscrire dans un monde de finalités qui s'expriment dans des valeurs et des contenus sans lesquels les outils opérationnels restent des formules vides ;

4. la conscience du temps des apprentissages individuels et collectifs. La société moderne est traversée par un tropisme presque irrésistible en faveur de l'immédiateté. Sa conscience vive du présent a pour résultat de briser les liens temporels qui unissent le passé au futur. Elle attend des performances tout de suite, des résultats sans tarder, produits par des séquences d'action prévisibles et objectivables. La réalité des apprentissages collectifs et individuels est tout autre. Il faut du temps pour que cheminent les discours et les pratiques, surtout quand ils sont supposés induire un changement profond dans des collectifs humains ; il faut du temps aux personnes pour que des capacités s'acquièrent, se sédimentent et se combinent de manière sensée. La culture scolaire est d'abord une culture qui respecte la temporalité des apprentissages, une culture qui fait du respect du temps d'apprendre une vertu cardinale.

Entrer dans l'école, c'est entrer dans un périmètre où prévaut cette conception-là de la culture. Il importe au plus haut point que l'école marque une différence culturelle assumée comme telle. À vouloir imiter d'autres formes de vie (par ailleurs tout à fait légitimes, comme celles de la famille ou des médias), elle perd son identité et se retrouve incapable de répondre aux attentes. Mais elle ne peut affirmer sa différence que pour mieux se connecter, de manière autonome, aux différentes sphères de la société moderne.

2.4. LES CAPACITÉS FONDAMENTALES DE LA PERSONNE LIBRE

Le propre de la culture scolaire est de lier à un repérage des dimensions constitutives de la culture contemporaine une conception du développement des capacités selon les âges de la vie. L'école n'est certainement pas le lieu exclusif de formation de la personnalité, mais elle constitue un lieu dont l'importance s'accroît au lieu de s'amoinrir. Il s'agit donc

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

D'abord, dans l'ordre *cognitif*, l'autonomie suppose le développement de capacités de raisonnement et la connaissance de contenus (formels, scientifiques et herméneutiques). L'engagement de l'école catholique pour la transmission des acquis de la science moderne ne souffre pas de compromis. Elle suppose le développement de compétences de raisonnement formel, notamment mathématique ; de compétences d'observation et d'expérimentation, spécialement dans le domaine des sciences naturelles, et de manière prudente, dans le domaine des sciences de l'homme ; de sciences herméneutiques, apprenant à déchiffrer la complexité des signes et à reconnaître, dans leur foisonnement, l'affirmation des libertés et des créativités humaines. Connaître ne signifie pas seulement objectiver et maîtriser, mais aussi comprendre et imaginer à la place d'autrui, dans une interlocution et un dialogue véritables.

Deuxièmement, dans l'ordre *pratique*, des capacités de jugement moral sont requises : la capacité de distinguer la règle de la transgression, le bien du mal, la justice de l'injustice constitue une visée de toutes les pratiques éducatives, à quelque étape du développement personnel que ce soit. Les étapes d'acquisition des compétences de jugement moral méritent d'être prises en compte et respectées, tout comme les étapes du développement personnel cognitif doivent l'être dans la dimension précédente. La loi, l'autorité, les droits n'ont pas le même sens pour un enfant ou pour un adolescent. Les pratiques doivent s'ajuster à ces différences. Pour répondre aux difficultés actuelles de maintenir l'ordre scolaire, nous devons travailler, plus que nous l'avons fait jusqu'à présent, sur une pédagogie de l'acquisition progressive des capacités de jugement concernant le bon et le juste. Le jugement moral n'est pas indépendant des savoir-faire et des savoir-être avec les autres, notamment avec les pairs et les enseignants. L'apprentissage de la vie collective à ses différents niveaux (organisationnel, politique, institutionnel) est sur ce plan très important.

Troisièmement, l'école a pour mission de contribuer à la formation du goût *esthétique*, en articulation avec le développement des capacités d'expression personnelle au travers des multiples médias artistiques disponibles dans notre culture. Notre école considère la culture émotionnelle et sensible non pas comme accessoire, mais comme aussi déterminante pour sa mission que les autres dimensions.

Enfin, à travers et au-delà des trois précédentes dimensions, l'ouverture à la question *religieuse*, à sa

mise en forme dans le christianisme et dans les autres traditions religieuses fait partie intégrante des capacités qu'entend proposer et développer notre école. Nous consacrerons à cette dernière dimension les chapitres 3 et 4 ci-après.

Il va de soi que le dosage de ces différentes composantes de la culture peut être modulé en fonction des trajectoires et des programmes. Mais aucune d'entre elles ne peut être exclue d'un projet de formation générale de la personne.

2.5. L'OBSTACLE CONSUMÉRISTE

Il y a des problèmes qu'il faut oser nommer, si on tient à maintenir (ou restaurer ?) un projet scolaire exigeant. On ne peut, notamment, nier que notre projet d'école éprouve quelques difficultés avec l'univers consumériste actuellement dominant. Le consumérisme représente une forme de culture très mercantile, matérialiste, axée sur la satisfaction immédiate, la nouveauté pour la nouveauté, développant un rapport au monde et à autrui marqué par l'individualisme et l'utilitarisme. Constitue-t-il le seul et dernier projet culturel de l'Occident ? Si la réponse à cette question devait être positive, il est probable qu'il faudrait diagnostiquer la fin de l'école comme telle. Notre culture scolaire se distingue du consumérisme par trois traits.

D'abord, le consumérisme est une célébration de l'avoir. Consommer, c'est posséder et épuiser ce qu'on consomme dans une satisfaction strictement individuelle. La culture que nous désignons ici comme une condition d'émancipation personnelle porte, quant à elle, sur l'être (pour reprendre la célèbre distinction de Gabriel MARCEL). Il s'agit de former des personnalités capables de ressentir, de juger et d'agir avec les autres sans les instrumentaliser en vue de satisfactions purement égoïstes.

En second lieu, le consumérisme déhiérarchise les contenus culturels à travers la publicité et la manipulation des messages. Un grand mixage des signes et des choses y détruit les cohérences symboliques au profit de la valorisation monétaire. La culture est pillée et instrumentalisée en vue de générer un maximum de

profits. Au contraire, on peut dire que la culture scolaire hiérarchise, consciemment et volontairement, les savoirs (cognitifs, pratiques, esthétiques, religieux). Le relativisme culturel n'est pas au programme de l'école. Même si elles peuvent faire l'objet de discussions et de désaccords, les visées du vrai, du bon, du beau ne peuvent jamais y être remplacées par une visée instrumentale.

En troisième lieu, le consumérisme efface les traces de l'espace et du temps en mixant en synchronie et de manière globalisée des contenus culturels extrêmement différents. Or, l'école est une instance d'historicisation et de contextualisation des savoirs : elle enseigne la position des savoirs dans le temps et l'espace des cultures humaines.

Les élèves ne se définissent pas comme des consommateurs. L'école constitue, sur ce plan, une contre-culture. Mai 68 avait dénoncé, non sans raison, le conformisme scolaire (dit « bourgeois ») et fait valoir une contre-culture pédagogique pour réinscrire l'école dans un projet d'émancipation dont elle s'était éloignée. Aujourd'hui, la culture conformiste bourgeoise n'existe plus (elle a été détruite par le consumérisme autant que par mai 68 !). Mais l'impulsion émancipatrice a changé de camp ; c'est à l'école instituée de la porter. Cela confère à notre projet scolaire cohérent sa connotation de « résistance » à l'air du temps.

L'école contemporaine, qui souffre de la surcharge des demandes sociales qui lui sont adressées, pourrait donc trouver son salut dans un recentrage, une re-hiérarchisation de son projet autour d'un concept exigeant de culture et d'épanouissement personnel et collectif. C'est pourquoi, la spécificité de la culture scolaire peut être réaffirmée avec fermeté mais sans morgue. Jamais l'école ne pourra remplir le rôle qui doit être le sien dans les sociétés complexes si elle se dépouille de sa capacité à définir *elle-même*, avec précision, les frontières de sa mission. En son sein, les contraintes politiques et économiques doivent céder le pas devant des exigences qui tiennent à la validité culturelle et aux logiques éducatives.

3. L'INITIATION AU QUESTIONNEMENT RELIGIEUX

Nous désirons à présent aborder un deuxième versant de notre interrogation. Pourquoi, dans le cadre de ce projet culturel de l'école du XXI^e siècle, se soucier encore d'une transmission de la religion, et en particulier de la foi chrétienne ? Deux types de raisons peuvent être avancés. Le premier porte sur la spécificité de la religion : la religion introduit une dimension de plus dans la culture, une dimension qui n'est réductible à aucune autre. Le second type de raison porte sur la situation nouvelle de la religion dans les sociétés contemporaines. Pour le dire autrement : le religieux se situe au croisement d'une interrogation éternelle de l'humanité et d'enjeux historiques propres à notre temps.

3.1. LA DIMENSION RELIGIEUSE DE LA CULTURE

La religion constitue une dimension spécifique de la culture humaine. Attestée dans toutes les civilisations connues, elle peut, dans la société moderne, être abordée de manière indirecte ou directe. De manière *indirecte*, c'est le questionnement de la raison sur le monde et sur elle-même qui ouvre à la dimension religieuse. La question religieuse émerge comme une question-limite (ou comme un ensemble de questions-limites) dans les domaines du savoir rationnel. De manière *directe*, la question religieuse apparaît dans des traditions portées par des communautés de foi présentes dans nos sociétés. L'école doit introduire à ces traditions vivantes.

3.1.1. LES QUESTIONS-LIMITES DE LA RAISON

Même en poussant aussi loin que possible l'effort de la rationalité, on ne peut que constater l'incomplétude de la science, de la morale et de l'esthétique autonomes. Elles appellent, par-devers elles, un supplément qui peut (ou non) être apporté par la religion. On peut évoquer cette question de la limite dans chacune des trois dimensions évoquées ci-dessus.

■ Dans l'ordre scientifique, surgit la question du « *pourquoi ?* » Elle n'est pas soluble dans l'explication du « *comment ?* » La science moderne observe et explique des processus naturels. Elle peut, sur une base empirico-formelle, rendre compte, par application du principe de raison suffisante, de phénomènes

objectifs (les « faits »). Elle peut aussi intervenir dans le réel par la technique pour en modifier le cours, ce qui donne à nos sociétés une puissance de transformation de la nature qui atteint un degré jamais encore égalé. Cependant, tant l'explication que l'intervention rencontrent des limites qui tournent autour de la question de la donation première et de la finalité. La donation première : pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? Comment rendre compte d'émergences comme celle du vivant ou de la conscience de soi ? La finalité : quel est le but ultime de la création ? La configuration du monde, et en particulier la différence anthropologique (la différence entre l'homme et le reste du vivant), nous disent-elles quelque chose d'une destination de l'humanité ? Ces interrogations *théoriques*, situées aux limites de la science, connaissent aujourd'hui une vibrante actualité *pratique* dans les défis lancés par l'application de la science au vivant (biotechnologies, choix éthiques face à la souffrance, à la vie et la mort).

■ Dans l'ordre pratique, surgit la question du sens de l'effort moral et politique, la question du « *pour quoi ?* » ultime. Que signifie mener une vie réussie ? Quels sont nos devoirs vis-à-vis d'autrui ? Nos devoirs vis-à-vis de nous-mêmes ? Nos devoirs vis-à-vis de la société ? Cette question de la moralité est centrale dans tout projet d'éducation. Elle fut parfois négligée au profit de l'effort cognitif. Pourtant, bien des difficultés de l'école témoignent aujourd'hui de la nécessité de la prendre au sérieux, plus que nous ne l'avons fait jusqu'à présent. L'appel à la discipline scolaire ne peut remplacer une compréhension profonde des structures de la moralité. Sur ce chemin, on rencontre la parole religieuse comme une source et comme un horizon.

Un mot s'impose ici concernant le recours de plus en plus fréquent, dans nos sociétés contemporaines, aux droits de l'Homme pour répondre à cette question morale. L'usage répétitif des droits de l'Homme nous laisse insatisfaits car à côté de leur nécessité, on mesure sans difficulté *l'insuffisance* d'une théorie strictement libérale des droits pour fonder un projet éducatif.

En distinguant le juste (politique) et le bon (la vie

bonne, l'éthique), le libéralisme a sans conteste ouvert la voie à une forme de vie pacifiée et tolérante. Un *droit* moderne ne peut faire l'économie de la distinction entre ces deux registres. La *Charte des droits de l'Homme* constitue en ce sens un référent incontournable de la justice. Elle mérite d'être défendue et expliquée sans relâche, car pas plus que d'autres avancées, elle n'est assurée de son avenir. Notre école doit devenir exemplaire dans la lutte contre le racisme, le sexisme, l'homophobie, l'islamophobie, l'antisémitisme, les discriminations fondées sur le handicap, et contre toute forme d'atteinte à la dignité et aux droits des personnes.

Cependant, cette référence aux droits ne *suffit* pas à donner sens à des choix moraux et éducatifs. Très souvent, on prend la *Charte* des droits non comme une composante, mais comme l'alpha et l'oméga de la vie accomplie. Pourtant, en matière d'éducation, un projet strictement « neutre » axé uniquement sur la promotion des droits individuels n'aurait aucun sens : des options morales apparaissent toujours dans les choix des professeurs comme dans ceux des élèves ou des parents. Il ne suffit pas de garantir les *droits* des élèves. Beaucoup de composantes d'une éducation réussie ne découlent pas *stricto sensu* de ces *droits*. L'amour des personnes, l'interprétation des règles selon l'esprit plutôt que selon la lettre, le sens du pardon, le souci de l'intégration de chacun (même après une faute grave !), la sympathie à l'égard de la souffrance et de la joie d'autrui, le soin du bien commun, voilà autant de vertus qui méritent d'être transmises par l'éducation. Une école démocratique est donc, à nos yeux, celle qui *articule* des droits juridiquement sanctionnés à des options morales *substantielles*.

■ Enfin, l'expérience esthétique introduit à un mystère, car elle peut se présenter comme une perception sensible de ce qui, paradoxalement, dépasse la sensibilité. La pratique des arts a, notamment, pour conséquence de complexifier les notions de plaisir et de peine qui, à son contact, perdent leur évidence naturelle. Pris sous le prisme de l'éducation esthétique, le bien-être, la satisfaction des besoins, y compris les besoins les plus simplement corporels, se révèlent traversés par la culture. Quand il est poussé suffisamment loin et développé pour lui-même, cet étayage de la satisfaction, de la perception et de l'émotion permet de donner consistance à une expérience sensible d'un autre ordre. On sait d'ailleurs combien le travail esthétique constitua un adjuvant de toutes les célébrations du sacré, au point que dans la longue histoire des cultures humaines, le sacré et le beau se sont longtemps présentés comme inséparables. La modernité disjoint le beau du vrai ou du sacré, mais pourtant, comme le dit Luc FERRY (*FERRY & GAUCHET, 2004*), il reste difficile d'ignorer l'analogie existant entre les grandes émotions esthétiques et les expériences du religieux.

À travers ces limites internes de la raison, la question religieuse insiste et impose son énigme. Comme le dit HABERMAS (2005 : 145), « *la foi recèle, pour*

le savoir (rationnel), quelque chose d'opaque qui ne peut ni être désavoué ni être admis en bloc. C'est bien ce qui se reflète dans le caractère infini de la controverse que mène une raison autocritique et disposée à apprendre, en présence de convictions religieuses ». Cette raison autocritique engagée dans une discussion non clôturée avec la foi constitue, à nos yeux, la fine pointe du rationalisme auquel nous adhérons.

3.1.2. LES DÉMARCHES RELIGIEUSES NE RELÈVENT NI DE LA SCIENCE, NI DE LA PHILOSOPHIE

Quoiqu'elles apparaissent pour ainsi dire au creux de la science, les religions constituent aussi des savoirs et des pratiques spécifiques, élaborés au long de l'histoire humaine. Dans le monde globalisé qui est le nôtre, nous avons désormais une perception plus vive de la diversité des démarches de salut qui furent élaborées par les hommes, entretenues, transmises pendant des millénaires. Les élèves du XXI^e siècle ont le droit d'apprendre les sens des démarches religieuses non seulement du point de vue de l'observateur externe, qui refroidit et objective pour mieux expliquer, mais aussi du point de vue du participant engagé dans une quête de sens.

Il n'est probablement pas nécessaire de développer longuement ici l'idée que la démarche religieuse ne se confond pas avec la démarche scientifique, au sens moderne du terme. La confusion entre science et religion a pu prévaloir à un certain stade (pré-moderne) de notre histoire. Mais la science moderne échappe à ce type de confusion. La religion, de son côté, n'énonce pas des faits objectifs constatables, ni ne s'appuie sur le même arsenal de preuves que la science. La foi du croyant n'est pas une certitude scientifique, elle est indissociable d'un engagement pratique.

La religion ne peut pas non plus être confondue avec la philosophie, au sens de la compréhension occidentale du terme. Philosophie et religion constituent deux démarches différentes, même si elles peuvent se croiser soit pour s'appuyer mutuellement, soit pour se contredire. La philosophie propose une démarche d'auto-éclaircissement de la raison humaine. La religion, quant à elle, donne aussi à penser ; elle s'inscrit dans le champ du plausible et du raisonnable. Ses moyens de découverte et de validation n'appartiennent pas, cependant, *uniquement* à l'ordre du discours argumenté. En outre, au contraire de la philosophie, elle rassemble les croyants dans des communautés de foi et de culte. C'est pourquoi la philosophie n'est pas substituable à la religion. La philosophie mérite d'être enseignée dès le secondaire (ce que nous faisons trop timidement en Belgique). Mais l'introduction à la philosophie ne pourra jamais valoir comme substitut d'une initiation religieuse.

3.1.3. LA MULTIPLICITÉ DES MANIFESTATIONS DU RELIGIEUX

Le religieux étonne par sa multiplicité, sa diversité et la manière dont il pénètre des aspects divers de

l'existence. Du religieux, nous pouvons dire qu'il est, en lui-même, une (sous-)culture, c'est-à-dire une matrice de discours et de pratiques sensées dont la pluralité est étonnante. Il s'exprime dans des pratiques du corps de même que dans des discours, dans les doctrines les plus rationalisées comme dans les poèmes les plus mystiques, il passe par des attitudes strictement individuelles comme par des formes de vie collective. Trop souvent, la religion est réduite à une doctrine contenant des « thèses » sur la vérité ultime des choses, auxquelles le croyant est supposé dire oui ou non (comme on coche des cases sur un questionnaire) ; ou pire encore, à des rituels plus ou moins obligés. Au lieu de l'enseigner comme une doctrine, il vaut mieux prendre en compte la religion comme une langue ou un symbolisme dont il est possible de montrer les pouvoirs de signification dans de multiples domaines. On pourrait dire de la religion ce que CHOMSKY disait de la langue : avec un nombre fini de moyens signifiants, elle permet d'engendrer un nombre infini d'énoncés intelligibles.

L'initiation au questionnement religieux à l'école devrait d'abord chercher à briser les réductions du phénomène religieux aux fétichismes du dogme ou du rite. C'est à une pluralité de manifestations et d'expressions qu'elle devrait introduire, de l'intérieur même d'une démarche. Elle devrait s'attacher à montrer qu'une religion est productrice de culture, créative, vecteur d'invention, et pas seulement de répétition.

3.2. ACCOMPAGNER LES MUTATIONS CONTEMPORAINES DU RELIGIEUX

Nous vivons une époque de transition. Alors que la modernité saisit l'ensemble de la planète, le religieux réaffirme sa présence dans les cultures humaines. 1979 et 1989 représentent deux tournants majeurs.

1979 a marqué l'arrivée au pouvoir du premier pouvoir post-colonial qui ne soit pas inspiré par des références culturelles et politiques d'origine européenne : l'Iran chiite a donné le coup d'envoi d'un réveil politico-religieux du monde musulman. 1989 a constitué une autre date importante. À partir du XIX^e siècle, la possibilité d'une relève *politique* des espérances utopiques et émancipatrices portées par la religion avait paru vraisemblable. Ce fut le temps des « religions séculières » (pour parler comme Raymond ARON). Cette perspective s'est effondrée avec le Mur de Berlin. Les religions réapparaissent en force, dans leur irréductibilité à tout messianisme séculier.

Ces deux mutations fondamentales sur la scène mondiale se couplent à des transformations des processus de modernisation. On a longtemps cru (jusqu'à dans les années 1960, au moins) que la *sécularisation* représentait une tendance linéaire et homogène des sociétés contemporaines. Nous devons aujourd'hui plutôt constater une pluralisation des chemins de sécularisation, et donc une multiplication de formes de religiosités. Par exemple, l'Europe de l'Ouest incarne un mode de sécularisation qui n'est pas partagé par les États-Unis ou par le Brésil. L'évolution des sociétés

est- et centre-européennes reste très incertaine. Une autre erreur a été de considérer le processus ouest-européen de déchristianisation comme un paradigme annonçant le *devenir du christianisme* tout entier. Cette illusion d'optique est levée. Nous constatons bel et bien une déchristianisation de l'Europe de l'Ouest (au sens d'un affaiblissement quantitatif continu des pratiques chrétiennes). Mais cela ne signifie pas la fin du christianisme. Celui-ci se recompose, dans nos régions, de bien des manières à travers les crises qu'il traverse. En même temps, il s'exprime sous des formes extrêmement vivantes en Afrique, en Amérique latine ou en Asie. Nous assistons aux succès étonnants de nouvelles formes missionnaires chrétiennes (l'évangélisme). Tout au plus constatons-nous donc la déeuropéanisation du christianisme. Cela ne fait que poser de manière plus urgente la question de l'initiation au christianisme dans les sociétés ouest-européennes. Les Européens de l'Ouest (surtout les plus jeunes) sont menacés par l'ignorance grandissante de leur propre tradition autant que par l'incompréhension du vécu religieux des autres.

Sur la scène de la pensée contemporaine aussi, la question du religieux connaît des déplacements. Dans le champ philosophique apparaît un questionnement nouveau sur ce qui reste de religieux dans un monde déenchanté (*entre autres*, FERRY, 2010 ; VATTIMO, 1998, 2004 ; TAYLOR, 2007 ; HABERMAS, 2008). Il est passé, le temps où les pensées du soupçon opposaient à l'illusion religieuse l'émancipation par la raison. Certes, les pensées du soupçon (marxiste ou freudienne, notamment) nous ont rendu d'immenses services : elles ont permis de purifier notre compréhension du fait religieux et de comprendre combien la religion peut être instrumentalisée par des pouvoirs politiques ou par nos névroses personnelles. Cependant, ces utiles déconstructions ne valident pas du tout un nouveau « fondement » qui viendrait se substituer à la divinité perdue. Nous entrons plutôt dans le temps d'une vigilance herméneutique. « *Fini le temps des fondations et des édifices assurés*, résume Michel DUPUIS (1994) ; *aujourd'hui est le temps des pilotis épars, des passerelles provisoires, des passages en tous genres, fragiles, posés, comme par Hermès, pour faire passer, un moment au moins, d'un bout à l'autre, du sens. Appelons cela l'interprétation.* »

La tâche de l'école est donc d'introduire les jeunes au questionnement religieux, non pas *malgré* ou *contre* le monde contemporain, mais *en raison* de leur appartenance à ce monde, un monde où nous ne pouvons échapper à la tâche de l'interprétation. Il ne s'agit pas de transmettre des traditions par esprit de conservatisme, mais d'accompagner des démarches contemporaines qui témoignent d'un rapport créatif à des traditions.

En nous en tenant ici aux sociétés occidentales, nous pouvons identifier les trois grandes tendances de l'individualisation, de la mutation institutionnelle et de la globalisation du religieux.

3.2.1. L'INDIVIDUALISATION DU RELIGIEUX

L'individualisation est au cœur de l'héritage de la révolution culturelle occidentale des années 1960, qui a promu une culture de la réalisation de soi, un « âge de l'authenticité », comme dit Charles TAYLOR (2007). Cette valorisation de l'existence individuelle n'est évidemment pas nouvelle pour le christianisme. Celui-ci constitua un puissant vecteur d'individualisation, sous sa double figure théorisée par Max WEBER : *hors-du-monde* ou *dans-le-monde*. La Réforme protestante a marqué un moment d'approfondissement de l'individualisation (moins favorisée mais néanmoins présente en milieu catholique). Cependant, sauf exception, cet individualisme n'avait pas mis en péril l'autorité des médiations institutionnelles et communautaires. Or, depuis les années 1960, on pourrait parler du franchissement d'un nouveau palier : le passage historique de l'individualisation *par et dans* la religion à une forme d'individualisation *de* la religion. L'individu devient l'interprète central de la religion à laquelle il adhère. Dans bien des cas, cette émancipation va de pair avec une liberté nouvelle de puiser dans des traditions spirituelles, chrétiennes ou non. L'important n'est pas que cela se produise de fait, mais que l'appropriation personnelle libre devienne, en tant que telle, un *critère de validation* de la foi. Très marqué dans les espaces de tradition chrétienne, ce processus est aussi repérable dans d'autres traditions, comme l'islam (ROY, 2004) ou le judaïsme. Cela amène le sociologue Ulrich BECK à parler d'un Dieu *on one's own*, un Dieu à soi.

Ce processus qui affecte la religion n'est pas du tout isolé. Il concerne, d'une manière générale, la vie culturelle contemporaine. On observe dans tous les domaines un tel processus d'individualisation, qui s'inscrit évidemment dans la droite ligne du projet de liberté des Modernes. La question n'est pas de savoir comment résister à cette grande vague, mais comment l'accompagner. Comment encourager la recherche personnelle, inventive et singulière, sans pour autant tomber dans une « privatisation » du religieux ? Une telle privatisation se produit lorsque l'effort d'inscription de la quête individuelle dans l'histoire longue de la culture n'est pas accompli : absorbé et enfermé dans son présent, l'individu perd la conscience de l'histoire des savoirs qu'il s'approprie à sa guise. La privatisation se produit aussi quand la parole individuelle croit pouvoir se passer de la discussion intersubjective pour authentifier et valider ses prétentions à la vérité. La quête personnelle sombre dans sa propre caricature lorsqu'elle se transforme en « feeling » auto-validé.

Dans ce processus d'accompagnement individuel, l'école a un rôle central à jouer. Elle doit fournir aux jeunes les *capacités* de chercher, seuls, leur chemin. Trois types de capacités générales semblent nécessaires. D'abord, une connaissance interne de la tradition religieuse propre à la société occidentale, le christianisme, et des discussions multiples qui eurent lieu en son sein ; ensuite, une capacité à s'engager

dans des constructions de croyances cohérentes et à les partager, discuter, confronter, devant et avec les autres ; enfin, une curiosité respectueuse des cohérences des autres traditions spirituelles disponibles et une prudence raisonnée dans leur appropriation.

3.2.2. L'INSTITUTION RELIGIEUSE EN CHANGEMENT

Le deuxième axe est la question du rapport à l'institution religieuse. Selon de nombreux sociologues, la sécularisation des sociétés ouest-occidentales témoigne plus d'une crise des autorités que d'une crise des croyances. Il faut, en effet, distinguer trois acceptions de la notion de sécularisation⁴. Une première acception la désigne comme la différenciation du religieux par rapport à d'autres logiques (politique, économique, culturelle). Nous avons dit que cette différenciation apparaît peu douteuse et place, aujourd'hui, la religion dans une nouvelle position : la religion se distingue nettement de la science, de l'art, de l'État, du marché ; elle constitue une sphère de discours et de pratiques autonomes. La seconde acception la définirait comme la disparition des croyances et désirs de religion. Cette seconde acception n'est, quant à elle, pas avérée. On observe, dans nos pays, la *subsistance* de croyances en la divinité et des demandes récurrentes (notamment, lors des grands moments de l'existence) de pratiques religieuses. On observe simultanément la diversification de croyances, nuancées et complexes, ouvrant une palette qui ne se réduit pas à l'alternative binaire de l'athéisme et de la foi. Enfin, on doit distinguer la troisième acception de la sécularisation, qui concerne le rapport aux *autorités* religieuses. Sur ce point, il n'est pas douteux que les Églises vivent, dans nos pays, une période difficile, car les autorités sont, à des degrés divers, contestées voire ignorées, par les croyants comme par les non-croyants. Les Églises sont engagées dans une phase de transformation institutionnelle qui crée de fortes tensions.

Nous devons, aujourd'hui, rester très conscients de cette crise de l'autorité. Souvent décrite sur le mode négatif de la disparition, de la déliquescence, de l'effacement, cette crise est pourtant porteuse de nouvelles possibilités. Il nous semble que l'école doit rester attentive aux processus émergents de recollectivisation et de ré-institutionnalisation qui touchent les manifestations du religieux dans nos pays.

Nous observons que les individus contemporains, et notamment les plus jeunes d'entre eux, construisent des collectifs nouveaux, plutôt sous forme de réseaux que de groupes d'appartenance. Des formes nouvelles de rassemblement religieux sont aussi en voie d'émergence, plus axées sur l'expression et l'émotion partagée que sur la doctrine enseignée. Des formes de ritualité nouvelles peuvent être explorées dans

4. La notion de sécularisation est une notion complexe, qui donne lieu à de multiples débats. On n'envisage ici qu'un aspect de la question. Pour une vision plus systématique, on ne peut que conseiller le livre du sociologue belge Karel DOBELAERE (2002).

ce sens : une de leurs caractéristiques est la dimension non programmée et occasionnelle d'un rite-événement. Certaines funérailles contemporaines, très déformalisées et expressives, ou des célébrations (comme celles de Taizé), témoignent d'évolutions étonnantes en ce domaine.

Par ailleurs, on peut noter que malgré la désaffection, les institutions (les autorités reconnues) de la religion *continuent de jouer un rôle*, mais un rôle très différent de celui qui était le leur auparavant. Il ne s'agit plus vraiment de gouvernement, mais de *représentation*. Une piste pour conceptualiser ce rôle nouveau est offerte par le concept de *vicarious religion* construit par la sociologue Grace DAVIE (2006). Elle souligne que même si elles ne se sentent plus « appartenir » à des Églises, les populations continuent de percevoir celles-ci comme des « représentantes » des convictions diffuses qui les traversent et auxquelles elles donnent un statut officiel et public. Le complément sociologique du *believing without belonging* (DAVIE, 1994) serait donc le maintien de références visibles, portées par des institutions qui ont certes renoncé à leur pouvoir, mais pas à leur présence. À certains égards, l'attachement du public à notre enseignement catholique pourrait être décrypté en ce sens : le public attend de l'école qu'elle continue de maintenir une référence au christianisme et qu'elle transmette, dans le monde sécularisé qui est le nôtre, des valeurs dont il espère la présence, sur une base discutée, dans l'espace public, et sur une base consentie, dans la vie intime de chacun.

Ces émergences de collectifs et pratiques institutionnelles nouvelles, dont nous ne donnons ici qu'un très bref aperçu, nous semblent bien plus passionnantes que la crispation sur des formes révolues d'autorité, qui risquent de bloquer définitivement l'accès au religieux des jeunes générations. L'autorité ne disparaît pas, mais se transforme en profondeur, tant dans sa base de légitimité que dans son mode de mise en œuvre (DE MUNCK, 2000).

3.2.3. LA GLOBALISATION DU RELIGIEUX

Le troisième axe des transformations religieuses contemporaines tourne autour de la globalisation. Celle-ci constitue une dimension nouvelle de la modernité. Elle ne touche pas seulement l'économie, mais aussi la politique et la culture. La religion n'y échappe pas. Le processus de globalisation est souvent perçu comme un processus externe à nos sociétés qui, pour ainsi dire, les saisit et les enveloppe par le haut. Cette image est trompeuse. Elle oblitère le fait que la globalisation traverse nos sociétés « par le bas », dans la fabrique quotidienne du lien social. Elle est portée, propulsée, incarnée par les vagues de migrations qui renouvellent les populations de nos pays. Elle est présente dans l'activité économique qui suppose mobilité des biens, des capitaux, du travail. Elle façonne les communications médiatiques, désormais omniprésentes, et concerne virtuellement toutes les productions culturelles. La globalisation ne

se produit pas à l'extérieur de nous ; elle se produit ici maintenant, dans le quotidien, et notamment dans le quotidien de nos écoles.

D'un tel processus, le religieux ne sort pas indemne. Deux difficultés devraient retenir tout particulièrement notre attention : la pluralisation religieuse et les dangers inhérents à l'universalisme religieux.

■ La question du pluralisme est aujourd'hui posée de manière nouvelle. En réalité, cette question ne s'était posée, jusque dans les années 1980, que sous la forme d'un dualisme. L'Église catholique disposait d'un quasi-monopole, qui ne laissait pas beaucoup de place à d'infimes minorités religieuses à l'extérieur d'elle (comme le protestantisme et le judaïsme). En face d'elle, se dressait la laïcité. L'histoire scolaire a été façonnée par ce duopole coulé dans le bronze par le Pacte scolaire de 1957.

L'hétérogénéisation de nos sociétés met progressivement en question ce duopole. Elle introduit à la table des discussions des représentants d'autres cultes, très dynamiques, qui ne disposent pas de la longue histoire de confrontation et de négociation entre catholiques et laïcs. Le judaïsme connaît un renouveau, de même que l'islam. Au sein même du christianisme, la carte démographique et politique est en voie d'évolution : on assiste notamment à l'éclosion de communautés évangéliques. Le bouddhisme fait une percée remarquable. Ces communautés de culte et de sagesse apparaissent comme des propositions dans la société civile sans prétention publique démesurée (sauf rares exceptions) ; cependant, en tant que partenaires civils, elles prétendent à une présence accrue dans le débat public. Une présence tout à fait légitime dans une démocratie bien comprise.

Cette pluralisation se réfracte dans nos classes. Des demandes nouvelles de reconnaissance religieuse apparaissent. Il faut gérer la coexistence de groupes aux histoires et aux traditions religieuses différentes. Il n'est pas douteux que cette situation de pluralité (de concurrence, dirait un économiste !) réactive la question religieuse et, à l'occasion, interpelle les consciences endormies par une simple question : « *Et toi, en quoi (qui) crois-tu ? En rien, vraiment ?* » Si la sécularisation a pu endormir la question religieuse, la pluralisation la réactive aujourd'hui de façon un peu brutale.

Pour faire face à cette situation, l'école catholique est bien placée. Elle peut vivre la pluralité comme une chance plutôt que comme une menace. Les vraies menaces, pour elle, ce sont l'indifférence à la question du sens, l'assoupissement des préoccupations culturelles, la léthargie qu'engendre le relativisme désinvolte. Non pas les interpellations existentielles qui naissent de la pluralité humaine. Cependant, cette nouvelle situation appelle des qualités exceptionnelles (par rapport à ce qu'elles furent jusqu'à présent) de compréhension de l'autre et d'affirmation de nous-mêmes. Nous avons, d'une part, besoin d'une capacité nouvelle de compréhension narrative (au sens de NUSSBAUM, 2010) pour comprendre imaginativement

le vécu de l'autre, pour le respecter et pouvoir discuter avec lui. Et d'autre part, nous sommes amenés à nous ré-identifier dans un contexte nouveau, c'est-à-dire à raconter autrement notre propre histoire pour dire qui nous sommes à des autres que nous reconnaissons. Nous n'avons pas encore tiré toutes les conséquences de cette situation. Cette tâche est devant nous. Elle concerne les cours d'histoire, de littérature et de religion.

■ En un sens, les grandes religions et les sagesses nées à la période axiale (en ce compris la philosophie socratique)⁵ ne présentent aucune résistance de principe à la perspective d'une globalisation. La conscience d'une fraternité des hommes au-delà des nations, enracinée dans la perception d'une même condition, est évidemment centrale pour elles. Tous les éléments sémantiques nécessaires à la constitution d'un concept moral et politique générique d'humanité sont déjà présents dans les monothéismes et dans les sagesses asiatiques. C'est pourquoi, ces traditions constituent des réserves sémantiques très précieuses qui ne demandent qu'à être exploitées dans les circonstances où la transnationalisation n'est plus seulement religieuse, mais aussi politique, économique et culturelle.

Mais si la globalisation contemporaine se trouve en continuité avec les impulsions universalisantes fondamentales de ces traditions, elle peut aussi provoquer, en réaction, des tendances à la reterritorialisation, la renationalisation et la fermeture identitaire. Comme le remarque Peter BEYER (1994), une division fondamentale s'esquisse aujourd'hui entre des mouvements religieux libéraux, tolérants, œcuméniques et des mouvements de repli identitaires, plutôt intégristes voire nationalistes. L'Église catholique post-constantinienne s'est plutôt rangée du côté des premiers (jusqu'à ce jour, du moins), de même que certaines Églises protestantes (presbytérienne, anglicane...), tandis que le néo-sionisme religieux, le chiisme iranien

ou la nouvelle droite américaine témoignent plutôt de la deuxième attitude.

Dans cette conjoncture, c'est l'étonnante ambivalence propre au discours religieux qui est réactivée. Cette ambivalence fut mille fois observée dans l'histoire. D'un côté, en effet, la religion représente une puissance de rencontre et de pacification extraordinaire entre les peuples⁶ ; d'un autre côté, elle peut fonctionner comme un facteur de violence, de fermeture, de distinction entre « eux » et « nous ». Notre école prend clairement position en faveur de la première option. Le fondamentalisme n'a aucun sens dans la perspective qui est la nôtre. Il doit être combattu avec la même détermination que celle qui s'attache au refus du positivisme scientiste.

L'attitude œcuménique et universalisante, devenue urgente en raison même du frottement permanent des religions, ne peut cependant se développer sans conditions. Elle n'appelle pas, des participants, moins de culture religieuse, mais plus de connaissance et de réflexion religieuses. Elle suppose une capacité de discernement particulièrement aiguisée de la part de l'homme ordinaire, perdu dans les grandes avenues de la ville planétaire et submergé par des flux médiatiques incontrôlés. Elle demande que des discussions sérieuses soient effectivement menées, à la croisée d'attitudes humaines fondamentales cristallisées dans des pratiques et des discours fondateurs de civilisations. Ce défi-là n'a pas encore été vraiment thématiqué par des institutions scolaires.

5. Par période axiale, nous désignons ici, en suivant l'usage introduit par Karl JASPERS, la période d'émergence des grandes traditions spirituelles et des sagesses universalistes entre 800 et 200 av. J.-C., en Chine, en Inde, en Grèce, en Perse, en Palestine. Les prédications du Christ et de Mahomet apparaissent inscrites dans ce mouvement qui les précède. Pour une discussion, cf. EISENSTADT (1986).

6. Comme le montre le film « Des Hommes et des Dieux » de Xavier BEAUVOIS, 2010.

4. LA RÉFÉRENCE À LA FOI CHRÉTIENNE

Soucieuse d'accompagner les jeunes gens d'aujourd'hui dans les sociétés en changement que nous venons d'évoquer, notre école considère donc que l'initiation au religieux constitue une des composantes importantes de sa mission. Compte tenu des dynamiques en cours, ce besoin ira probablement en grandissant dans les dix prochaines années. Maintenant, notre école ne pratique pas l'initiation au religieux à partir de rien. Elle travaille à partir d'un ancrage dans la religion chrétienne.

4.1. LA SPÉCIFICITÉ DU CHRISTIANISME

La foi chrétienne est fondamentalement l'adhésion à une personne, Jésus-Christ, en raison du témoignage qui a été rendu par ceux et celles qui l'ont connu. Apparu dans notre histoire, Jésus a tenu des paroles et connu un destin dont la mémoire demeure vivante. Il n'a pas fondé de « religion » nouvelle, mais à l'intérieur de la tradition juive, au nom de Dieu qu'il appelait son « Père », il a adopté une manière d'être et pris des positions d'une nouveauté si radicale qu'elles réveillaient la vie en chaque rencontre et posaient des questions ultimes. C'est pourquoi, on peut dire que la singularité chrétienne trouve sa pertinence et son attrait en se centrant sur la figure de Jésus, sur sa manière d'être, sur ce qui est advenu de lui jusqu'à sa condamnation injuste par les autorités religieuses de son temps, sur sa mort sous la torture, et sur le témoignage de sa résurrection. Faire confiance, en effet, dans ce témoignage renverse du tout au tout la conception que l'on peut se faire de l'existence : nous ne sommes pas des êtres vivants dont l'horizon est la mort, mais des êtres mortels dont l'horizon est la vie. Ainsi, être chrétien, c'est se laisser interpeller par la personne du Christ et adhérer au témoignage de ceux et celles qui, depuis les témoins oculaires jusqu'à nos jours, l'ont considéré comme chemin de vie.

Les chrétiens croient que la puissance mystérieuse qui nous donne la vie s'est effectivement manifestée en Jésus-Christ. Elle l'a relevé des morts, en lui rendant ainsi justice pour son œuvre. Tel est le message de Pâques. À la lumière de cette annonce de la résurrection, les chrétiens ont été conduits à reconnaître en Jésus non seulement un frère en humanité, un

homme pleinement accompli sous le regard de Dieu, mais Dieu lui-même qui s'est approché de nous, s'est abaissé dans notre chair, pour nous révéler son amour et nous communiquer la vie. Vrai Dieu et vrai homme, sans confusion, ni séparation. Si l'on veut connaître Dieu et savoir comment il aime, c'est le visage du Christ qui est offert. « *Celui qui me voit, voit le Père* » (Jn 14,9). Et qui aime son frère qu'il voit, aime Dieu qu'il ne voit pas (cf. 1Jn 4, 20).

Ce mystère de l'incarnation, dans la foi chrétienne, signifie que Dieu veut s'approcher de l'homme, mais aussi que l'humanité est « capable de Dieu ». C'est elle, en effet, qui met au monde la Parole de Dieu. Déjà, dans l'Ancien Testament, c'est le peuple qui, dans sa quête de Dieu, en parlant de Lui, discerne dans ses propres paroles quand elles sont éprouvées comme bonnes et humanisantes, Dieu lui-même qui parle, s'adresse à lui et se révèle. En ce sens, dans la tradition judéo-chrétienne, la révélation n'implique pas le sacrifice de l'intelligence ; au contraire, elle advient et se trouve reconnue dans le cadre d'un plein exercice de l'intelligence critique et créatrice de l'humanité.

La venue du Christ participe à cette dynamique de la révélation de Dieu au sein de l'histoire humaine. L'Évangile nous montre Jésus en relation intime avec Dieu qu'il nomme son « Père » dans la communion de l'Esprit. Aussi, est-ce d'emblée « au nom du Père, du Fils et de l'Esprit » que la foi des chrétiens a été vécue, célébrée et proclamée. Cette confession de foi *trinitaire* est fondamentale au christianisme. Le mystère de Dieu, en effet, y est formulé en termes de communication, comme une unité aimante de trois personnes distinctes et égales. Dieu est mouvement de donner, recevoir et rendre. En Dieu, disait saint Augustin, il y a l'aimé, l'amant et l'amour. Cet amour unifie en même temps qu'il différencie et personnalise dans une égale dignité. D'un point de vue chrétien, lorsque nous cherchons à construire l'unité entre nous, tout en favorisant les différences personnelles, sans que ni l'unité, ni les différences ne donnent prise à la domination, l'Esprit de Dieu habite en nous, même s'il reste méconnu. Le reconnaître explicitement offre des raisons supplémentaires pour s'engager dans

l'édification d'une humanité unifiée, riche de diversité et juste. Ainsi, la foi chrétienne se propose-t-elle essentiellement comme une manière d'être *en relation*. Elle allie, d'un seul tenant, la dimension verticale de la transcendance et la dimension horizontale du rapport à autrui et/ou du rapport à soi-même. La prière du « Notre Père », que le Christ livre à ses disciples, rend témoignage, indissolublement, à cette double identité, à la fois filiale et fraternelle, de l'être humain. Ainsi, Dieu peut-il être reconnu dans la moindre rencontre humaine, dans toute altérité qui se tient devant moi, comme aussi au « plus intime » de moi-même. Ce Dieu étrange, infiniment proche, radicalement autre, se donne à reconnaître dans notre condition charnelle, dans la rencontre sur le chemin. Il ne suppose pas la négation du monde, mais sa confiante traversée.

Par rapport aux autres religions et humanismes non-religieux, l'expérience chrétienne ne se positionne pas en termes d'adversité. Bien entendu, le christianisme doit être critique, y compris à l'égard de lui-même, quand la dignité de l'homme ou de Dieu lui paraît bafouée. Mais ceci étant dit, c'est dans un esprit d'universalisme, de témoignage et de dialogue que les chrétiens sont appelés à rencontrer ceux et celles qui ne partagent pas leur foi. D'*universalisme*, en effet, au sens où le christianisme relativise radicalement les appartenances, puisqu'il reconnaît le Royaume de Dieu et le salut à l'œuvre partout où se vivent les béatitudes évangéliques. De *témoignage*, car le christianisme entend bien proposer à la reconnaissance de tous son expérience de la révélation de Dieu en Jésus-Christ. Cette révélation, les chrétiens se doivent d'en rendre compte, « *avec douceur et respect* » (1P3, 16), selon l'expression de la lettre de Pierre. De *dialogue* enfin, car le christianisme n'a pas pour objectif d'éradiquer les autres religions mais bien, plutôt, de reconnaître leurs richesses, de promouvoir leur reconnaissance mutuelle, de favoriser leur alliance et de permettre ainsi aux unes et aux autres d'accéder au meilleur d'elles-mêmes. Car le christianisme ne prétend pas être un passage obligé pour bénéficier du salut que Dieu donne. Il est, en ce sens, non nécessaire, mais il se propose pourtant comme radicalement précieux, pour ce qu'il permet de vivre, de célébrer, d'espérer et, par là, d'éprouver comme une nouvelle naissance.

4.2. UNE RÉFÉRENCE CHRÉTIENNE POUR UN PROJET D'ÉCOLE RÉAFFIRMÉ

Notre communauté scolaire n'est pas constituée de chrétiens traditionalistes qui font de timides concessions à la modernité. Elle est un lieu de transmission des valeurs modernes : la science, la critique morale, la sensibilité esthétique, l'acceptation du corps, la démocratie et l'égalité des droits constituent, pour elle, des références fondamentales qu'elle partage avec l'ensemble de sa société. Mais elle reconnaît l'incomplétude de ces valeurs (et des pratiques qui s'en revendiquent) pour satisfaire pleinement les exigences de la raison, les vœux de bonheur et l'articulation d'un sens.

Pour résumer en une formule⁷ : elle n'est pas composée de chrétiens ouverts à la modernité ; elle est faite d'hommes modernes ouverts au discours religieux.

La présence de la référence chrétienne dans nos enseignements n'est donc pas une présence envahissante qui viendrait se substituer à (ou rivaliser avec) des savoirs constitués en-dehors d'elle. Elle est plutôt de l'ordre du complément proposé, de surcroît, léger parce qu'il ne s'impose pas, mais grave pour ses implications et enjeux vitaux. Elle n'est pas, à proprement parler, un fondement, mais est plutôt comparable à une source disponible sans suffisance ou à un horizon ouvert, engageant, insaisissable en une formule figée ou un savoir déterminé.

4.2.1. LES ORIENTATIONS AXIOLOGIQUES DE NOTRE ÉCOLE

Une référence n'est vivante que si elle est mise en jeu et en pratique dans la vie réelle de l'école. La référence chrétienne a prouvé, depuis deux millénaires, son pouvoir d'inspiration. Nous nous contenterons ici d'énumérer quatre orientations axiologiques qui, en contexte scolaire, nous semblent cruciales :

- *l'excellence des études* d'abord, qui ne relève pas de la concession à un vocabulaire à la mode, mais désigne une valeur intrinsèque à notre tradition pédagogique. Dans notre tradition, la connaissance doit être poursuivie pour elle-même, et non pas comme instrument ; une personnalité libre est une personnalité qui apprend, car le processus d'apprentissage est vecteur de décentrement et d'ouverture à l'altérité. La rigueur, la curiosité d'esprit, le goût de la recherche méritent donc d'être considérés comme des valeurs constitutives de notre projet scolaire ;

- *le primat de la personne*, dans sa singularité et son altérité. Cela oblige à mettre une sourdine aux impératifs de la compétitivité et de la performance qui viennent du monde économique. Et aussi, de résister aux exigences d'inclusion et de conformisme, voire de soumission, qui peuvent venir de la société politique ou de la culture consumériste. La personne doit vraiment être placée au centre du dispositif scolaire. Elle doit être considérée comme radicalement singulière ;

- *la rencontre de l'altérité* est aussi une orientation centrale de l'école d'inspiration chrétienne. Elle nuance ce que l'affirmation de la personne pourrait avoir d'individualiste. C'est que le rapport à la personne individuelle est toujours pensé par la référence aux autres auxquels elle se relie. L'altérité se décline de multiples manières : dans l'interaction simple et directe entre des élèves, entre des professeurs et des élèves, entre les professeurs, avec les parents ; dans l'interaction entre des groupes (des classes, des secteurs, des groupes religieux ou ethniques) ; dans les intrusions de l'altérité au sein des savoirs et des pratiques ;

7. Nous reprenons, en l'adaptant légèrement, une formule de Bernard FELTZ (2009).

■ *l'option pour les pauvres* fait également partie des exigences de notre communauté scolaire. Cela doit nous rendre particulièrement attentifs aux inégalités, nombreuses et de tous ordres, qui caractérisent notre société. Des formes de pauvreté bien répertoriées, connues (trop connues), doivent faire l'objet de mesures spécifiques, avec ou sans l'aide de l'État. Mais nous devons aussi être attentifs à d'autres pauvretés : des déficits culturels, des incapacités relationnelles, des handicaps multiples.

Ces trois dernières orientations axiologiques ne s'ajoutent pas à la première. Elles s'incarnent, en effet, dans le champ des études elles-mêmes, tout en étant appelées à prendre chair dans la vie relationnelle au sein de l'école.

Ces quatre orientations ne sont que... des principes. Elles constituent un socle pour hiérarchiser les priorités. Elles doivent être interprétées en contexte par les institutions (SeGEC, Pouvoirs organisateurs, directions d'établissement, professeurs), de manière à s'incarner dans des choix et des pratiques réels.

4.2.2. LES SOURCES ET LES QUESTIONS-LIMITES DE LA RAISON MODERNE

La question religieuse se présente, dans nos enseignements, comme une forme de salubre scepticisme concernant les prétentions totalisantes et totalitaires de la raison. La science ne peut dépasser les limites qui la rendent possible. Les valeurs modernes ne sont pas venues de nulle part : les chemins de l'émancipation ont commencé bien avant la modernité et se prolongeront, sans doute, au-delà d'elle. Que seraient devenues Athènes et Rome sans Jérusalem ? Comme limite de nos savoirs et de nos convictions, et comme source historique de notre civilisation moderne, le christianisme continue de hanter la conscience des sociétés occidentales :

■ l'école ne peut se contenter de transmettre des savoirs positifs. Elle doit aussi introduire à la conscience de leurs limites et de leurs énigmes non résolues, dans l'esprit de ce que nous exposons ci-dessus (3.1.1). Un cours de science ne constitue pas seulement une introduction à la connaissance ; il se révèle aussi comme un déplacement des énigmes. Le cours de biologie peut initier aux questions d'émergence du vivant ; le cours de mathématique aux troublants problèmes de l'infini et aux questions portant sur le statut des vérités mathématiques ; le cours de physique peut introduire aux énigmes de l'astrophysique ou de la physique des quantas ; le cours d'histoire aux questions de la signification des successions d'événements ; les cours d'art et de littérature peuvent déboucher sur les questions de la beauté. Un enseignement dans notre école ne se ramène jamais à un catalogue de réponses qui ferment les questions. Il a pour horizon la relance des questions, au-delà des naïvetés et des ignorances ;

■ la référence religieuse mérite aussi d'être décryptée lorsqu'elle est dissimulée, enfouie, oubliée dans

ses transformations modernes. Des contenus moraux profanes, évidents pour l'homme moderne, se sont constitués par laïcisation de thèmes d'abord religieux, véhiculés par le christianisme ou par d'autres religions. Nombreux sont les penseurs qui soulignent combien les structures mêmes de la pensée sécularisée moderne sont généalogiquement marquées par le christianisme (cf. à titre d'échantillon, GIRARD & VATTIMO, 2009 ; VATTIMO, 2004 ; TAYLOR, 2007). Bien sûr, cela ne signifie nullement que ces structures de pensée soient, quant à leur *validité*, limitées à leur société d'origine. La compatibilité de la modernité avec d'autres traditions religieuses que le christianisme est une des plus passionnantes questions contemporaines, ouverte tant sur le plan historique qu'intellectuel. En tout cas, dans notre école, les cours d'histoire, d'art et de littérature, de religion devraient avoir à cœur de montrer l'importance des sources religieuses des sociétés modernes en devenir.

4.2.3. LE COURS DE RELIGION

Notre école intègre dans ses programmes un cours de religion catholique. Ce cours de religion est destiné à ouvrir les enfants et les adolescents à une véritable interrogation religieuse qui peut déboucher sur des positions autonomes assumées en connaissance de cause (autant que faire se peut).

Il est important de faire la distinction entre catéchèse et annonce de l'évangile. La *catéchèse* se réalise dans une démarche d'adhésion et de foi. En revanche, *l'annonce*, la réflexion et le débat qui l'accompagne ne supposent pas une telle adhésion. Elle est simplement proposition et explication. « *Cette annonce, écrit André FOSSION (2010), est une fin en soi, que l'autre l'écoute ou non. Elle ne le retient pas, elle ne le harcèle pas, elle ne fait pas de chantage affectif (...). L'annonce évangélique, parce qu'elle est elle-même un don, suscite, comme tout cadeau, la liberté de l'autre : on offre à l'autre, dans l'amitié, de partager ce que l'on croit.* »

Le cours de religion ne relève donc pas de la catéchèse, qui vise la maturation de la foi dans un contexte communautaire ecclésial. Son objectif, dans le contexte scolaire des études, est d'exposer, de manière aussi fidèle et respectueuse que possible, la foi chrétienne, ses significations et les démarches qu'elle implique, sans présupposer la foi des élèves, ni la leur imposer. Ce faisant, bien sûr, il rend la foi accessible à l'intelligence et à la liberté des élèves, mais toujours sous le mode de la proposition ouverte à la critique et au débat. C'est dire aussi que le cours de religion ne relève pas d'une approche historique purement externe et objectivante. Une telle approche explicative constitue, certes, un moment éclairant, pourvu qu'elle débouche sur un travail de réflexion, d'interprétation et de formation des convictions. Quand il arrive au cours de religion de croiser d'autres confessions, il adopte la même attitude.

Par ailleurs, nous insistons sur le fait qu'un cours de religion constitue une activité *publique*. Il témoigne du

fait que la religion ne peut être réduite à la sphère privée ou communautaire (au sens étroit de la communauté des convaincus). Le pari à soutenir est que la religion peut faire l'objet d'une communication raisonnable faisant appel à l'intelligence de ses destinataires.

La question de la compatibilité entre ces contenus chrétiens et les contenus des autres grandes traditions religieuses mérite également d'être posée dans ce cours. L'ancrage chrétien ne constitue pas un obstacle à la rencontre avec une autre religion ; au contraire, il constitue la chance d'un vrai dialogue, avec et pour les jeunes, avec les autres traditions : non pas sur le terrain de science et de la démonstration empirico-formelle, mais sur le terrain de l'articulation du sens. On ne peut que se réjouir, à cet égard, de l'appel aujourd'hui lancé à tous les réseaux de l'enseignement à entreprendre une véritable éducation au dialogue interconvictionnel.

4.2.4. LA RELATION AVEC LA COMMUNAUTÉ CHRÉTIENNE DE TRADITION CATHOLIQUE

Nous avons une conscience aigüe de la non-coïncidence de la communauté scolaire et de la communauté de foi. Nos écoles accueillent des élèves, des parents, des professeurs et du personnel administratif ou technique sans que soit requise de leur part une adhésion à la foi chrétienne. Ce qui est demandé à tous, c'est une adhésion au projet culturel de notre école.

Fondatrice de nos établissements, l'Église ne constitue pas un pouvoir supérieur aux instances scolaires. Nous parlerons plus adéquatement d'un *rapport symbolique fort* avec l'Église catholique⁸. Ce rapport privilégié n'exclut évidemment pas des rapports avec d'autres communautés de foi chrétienne. Il se traduit institutionnellement par une présence de diverses communautés religieuses au sein des structures de l'enseignement catholique. De même, nos écoles

sont encouragées à accueillir, répercuter et soutenir les communautés religieuses, locales ou non, les plus orientées vers le service aux personnes vulnérables de nos sociétés. Leur témoignage nous semble précieux, indispensable même, à une éducation réussie.

L'Église ouest-européenne, et notamment l'Église francophone belge, se trouve engagée, depuis les années 1970, dans une phase de transition. Cette transition constitue un processus de longue durée où se détermine une réponse à des défis tout à fait nouveaux. Elle est marquée par la transformation des structures d'Église qui, en contexte européen, doivent s'adapter à la crise des vocations et à une situation désormais minoritaire dans un contexte pluraliste. Cette transition ouvre évidemment, au sein de l'Église, à des débats intenses sur divers sujets (polémiques concernant l'ordination des femmes, le mariage des prêtres, discussions sur la morale sexuelle et familiale, le statut de l'autorité et la place des communautés locales, etc.) qui se répercutent naturellement dans nos enseignements. Ces débats méritent d'être menés avec rigueur et dans le respect des personnes qui s'y engagent. Ils ne peuvent être systématiquement évités, ni ne doivent être surestimés en importance. Au risque de nous répéter, nous dirons qu'il s'agit d'accompagner la transformation de l'Église comme nous cherchons à appréhender la mutation de la problématique du religieux en général (*cf. le point 3.2*) : avec curiosité, intelligence, intérêt pour la nouveauté d'une situation historique passionnante, et en faisant le pari d'un dialogue sérieux et ouvert.

8. Le « lien symbolique fort » est une notion consacrée par le Congrès de 2002. Cf. les rapports des groupes de travail liés à ce Congrès, septembre 2001, pp. 10-11 et l'intervention de Mgr JOUSTEN, Actes du Congrès de 2002, p. 56.

5. DEUX CHANTIERS PRIORITAIRES POUR NOTRE ÉCOLE

En guise de conclusion très provisoire : pour construire l'école du XXI^e siècle, notre réseau d'écoles catholiques dispose des ressources nécessaires. L'autonomie politique d'abord, car il existe comme acteur collectif ; deuxièmement, une culture éducative au riche passé, pleine d'intuitions qui ne demandent qu'à être traduites dans un langage contemporain ; troisièmement, l'ouverture à la dimension religieuse avec un ancrage chrétien. Mises ensemble et interprétées dans le contexte nouveau qui est le nôtre, ces trois ressources peuvent nous aider à construire une école mieux ajustée à sa mission.

Nous devons nous appuyer sur un diagnostic partagé concernant notre situation historique. Certaines évolutions contemporaines sont très positives : la promotion des droits fondamentaux, l'accroissement des marges d'autonomie individuelle, le décentrement produit par la globalisation, la pluralisation de l'offre religieuse vont dans le sens d'une société plus ouverte, plus respectueuse et plus égale. En revanche, l'emprise excessive du marché, le consumérisme envahissant, l'accroissement des inégalités, le nihilisme que porte le naturalisme scientifique, l'apparition de fondamentalismes parfois agressifs font émerger des risques nouveaux.

L'évolution de nos sociétés mérite d'être évaluée et accompagnée sans peur, plutôt que d'être déniée ou contestée frontalement. Pour cela, un nouvel effort collectif de réflexion de l'école sur elle-même est devenu nécessaire. Deux chantiers nous semblent prioritaires.

■ *Premier chantier : l'approfondissement de notre projet culturel.* Nous n'avons détaillé, dans cette note, que la dimension religieuse. Cette réflexion n'est qu'embryonnaire ; elle devra faire l'objet d'élaborations ultérieures. Nous n'oublions pas, cependant, que trois autres dimensions (cognitive, pratique et esthétique) doivent elles aussi être décrites, évaluées, diagnostiquées, pour donner un sens à la mission générale de l'école :

1. La formation au raisonnement scientifique doit aller de pair avec une appréhension nouvelle des enjeux des *sciences naturelles*. Que signifie introduire aux sciences de la nature, quand les risques qui y sont

liés obscurcissent dans l'opinion publique les avantages qu'elles apportent ? Comment réconcilier dans nos cours science, technique et respect de la nature ? Les sciences *herméneutiques* méritent, elles aussi, une réflexion nouvelle. Que signifie parler une langue dans un monde polyglotte ? Quel est le lien entre « bien dire » et « penser droit » ? Que signifie enseigner l'histoire et la littérature dans un monde post-national ? Comment faire accéder les élèves à une compréhension des autres civilisations ? Voilà, à titre d'échantillon, quelques-unes des questions que nous devons aborder ensemble dans les dix années qui viennent, si nous désirons donner un sens vif et actuel à notre école comme *vecteur de connaissances* ;

2. Dans la dimension *pratique*, nous devons remettre sur le métier la question du rapport à l'autorité, la conciliation de la liberté individuelle et de l'intérêt collectif, les fondements de la solidarité. La situation actuelle appelle, certes, une délibération sur les règles du vivre-ensemble. Mais ces règles ne pourront émerger si les significations partagées viennent à manquer. L'élaboration d'une morale partagée constitue un des grands chantiers de notre école. Elle devra aller de pair avec la prise de conscience de la nouvelle situation politique dans laquelle nous plonge la mondialisation : les rapports inégaux entre les peuples, l'impératif de développement durable, l'évitement de conflits culturels majeurs sont à l'ordre du jour. Nous devons former des citoyens soucieux de justice dans un monde très instable ;

3. Sommes-nous suffisamment soucieux de l'éducation de la sensibilité *esthétique et artistique* de nos élèves (et de nous-mêmes) ? Une des caractéristiques de la culture nouvelle environnant l'école est sa médiatisation. Or, les médias sollicitent, de manière souvent anarchique, la sensibilité du public. L'établissement d'une distance par rapport à ce type de milieu culturel constitue une des tâches de l'école de demain. Cela ne pourra se faire sans une réappropriation active des capacités d'invention visuelle, tactile, sonore ; cela ne pourra se réaliser sans un travail nouveau sur la construction du jugement de goût dont nous devons reconstruire les balises.

Ces trois grandes problématiques s'ajoutent à la

dimension religieuse pour constituer un projet culturel scolaire. Elles ne pourront être abordées valablement sans une réflexion collective globale présentant une certaine cohérence. Nous savons, certes, que cette cohérence est menacée sans cesse par les processus de différenciation propres aux sociétés modernes, mais l'appui sur notre tradition humaniste et sur une « raison élargie » nous semble permettre le maintien d'une cohérence significative.

■ *Deuxième chantier : la construction d'une communauté scolaire autonome, partenaire d'un projet de démocratisation.* En un sens, nous poursuivons sur ce plan une longue tradition associative, qui constitue notre identité collective. Mais nous devons faire face aussi à des défis nouveaux, dont deux en particulier retiennent l'attention :

1. Le premier défi qui se dresse devant nous réside dans l'adaptation de nos pratiques face aux nouvelles inégalités qui apparaissent dans nos sociétés. Plus que jamais, l'école est aux avant-postes de ce combat quotidien pour l'égalité et l'inclusion de tous. Elle doit être capable d'autocritique en ce domaine, mais ne doit pas douter d'elle-même car elle reste un puissant instrument d'égalisation, à la condition expresse de s'adapter à des contextes très changeants. L'accomplissement de notre mission de service public constitue

un de nos engagements majeurs ;

2. Le deuxième défi est l'approfondissement de la démocratie associative qui caractérise ce biotope très spécial que constitue notre réseau d'écoles. Nous héritons d'une culture politique qui ne s'est jamais contentée du clivage entre le public et le privé. Or, plus que jamais, la *société civile organisée* est appelée à s'investir dans les affaires de la Cité. La « nouvelle gouvernance » ne cesse de répéter que des partenariats entre État et société civile sont nécessaires pour gouverner les sociétés modernes. Nous n'avons pas de problème avec cette perspective, au contraire ! Mais nous devons veiller à ne pas perdre la maîtrise des finalités de notre école.

L'école ne sortira de la crise qui la traverse que par une nouvelle assertivité. Elle constitue un acteur collectif capable de dialogue avec les autres acteurs sociaux. Elle n'a à rougir ni des hiérarchies culturelles qui donnent un sens à son effort de transmission, ni des idéaux de culture et d'universalisme qu'elle porte, ni de la tradition dans laquelle elle s'enracine. Elle n'est la servante ni de l'État, ni du marché, ni d'un groupe culturel qui prétendrait détenir le monopole du sens. Dégagée de tout dogmatisme mais sans relativisme aucun, elle peut s'avancer sur la scène publique avec un projet consistant d'éducation pour le XXI^e siècle. ■

TEXTES CONFORMES AUX RECOMMANDATIONS
ORTHOGRAPHIQUES DE 1990.

BIBLIOGRAPHIE

1. DOCUMENTS INTERNES À L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Conseil général de l'enseignement catholique, *Mission de l'école chrétienne*, 2^e édition, 2007.

BEAUDUIN Armand, GAUCHET Marcel, « L'école catholique aux risques de la société » in EXPOSANT ^{neuf}, hors-série n°1, juin 2002.

VILLERS Marcel, *Le projet de l'enseignement catholique. Présentation des orientations du Congrès de 2002*, Diocèse de Liège, 2002.

SeGEC, *Congrès de l'enseignement catholique, 11 et 12 octobre 2002. Actes*, s.d.

(actes disponibles sur le site du SeGEC : enseignement.catholique.be > Le SeGEC > Publications > Les documents de référence > Congrès de l'enseignement catholique de 2002)

SeGEC, Groupe « Sens » n°4, *Le cours de religion dans l'enseignement secondaire catholique*, juin 2004 (disponible sur le site du SeGEC : enseignement.catholique.be > Secondaire > Pédagogie > Les disciplines - secteurs > Religion > Donner cours de religion > Les finalités du cours de religion)

SeGEC – Documents relatifs à l'Université d'été
Le SeGEC organise chaque année, depuis 2005, une Université d'été ouverte à tous les acteurs de l'enseignement :

Transmettre, apprendre : pourquoi ? Comment ? (2012)

Autoriser l'autorité ? (2011)

Comment faire une bonne école ? (2010)

De nouveaux chemins pour l'équité (2009)

L'école envahie (2008)

L'espace éducatif européen de l'enseignement catholique (2007)

Culture, transmission et savoirs (2006)

L'École : comprendre ce qui nous arrive (2005)

Les traces audio, vidéo, les transcriptions des grandes conférences et les résumés des ateliers sont disponibles sur le site du SeGEC : enseignement.catholique.be > Services du SeGEC > Etude > Activités

2. BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

BECK, U. (2008), *A God of One's Own*, Polity Press, Cambridge (UK).

BEYER, P. (1994), *Religion and Globalization*, Sage, London.

BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. & OTTAVI, D. (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*, Hachette littératures, Paris.

BOEVE, L. (2001), « Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique », conférence CEEC, 19 octobre 2001, Budapest.

DAVIE, G. (1994), *Religion in Britain since 1945 : Believing without Belonging*, Blackwell (Making Contemporary Britain), Oxford.

— (2006), « Is Europe an Exceptional Case? » in *The Hedgehog Review*, Spring and Summer, pp. 23-34.

DE MUNCK, J. (2000), « Les métamorphoses de l'autorité » in *Autrement*, 198, pp. 21-42.

— (2008), « L'UCL entre la lettre et l'esprit » in *La Revue nouvelle*, novembre, pp. 98-105.

— (2009), « UCLouvain, version 2010 » in *La Revue nouvelle*, octobre, pp. 86-93.

DOBBELAERE, K. (2002), *Secularization : an Analysis at Three Levels*, P.I.E.-Peter Lang, Brussels.

DRAELANTS, H. & DUMAY, X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, Puf (éducation et société), Paris.

DUPUIS, M. (1994), « Une éthique séculière » in DUPUIS, M., *Levinas en contrastes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 156-177.

EISENSTADT, S. (1986), *The Origins and Diversity of Axial Age Civilizations*, State University of New York Press, Albany.

FELTZ, B. (2009), « Université et conviction » in LÖWENTHAL, P., *L'université de Louvain : à la fois chrétienne et pluraliste ?*, Groupe Martin V (*Regards croisés* n° 5), Louvain-la-Neuve, téléchargeable sur : <http://sites.uclouvain.be/Martin5/U.catholique/Sommaire.html>

- FERRY, J.-M. (2010), *La religion réflexive*, Cerf, Paris.
- FERRY, L. & GAUCHET, M. (2004), *Le religieux après la religion*, B. Grasset, Paris.
- FORQUIN, J.-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Presses universitaires de Rennes (paideia), Rennes.
- FOSSION, A. (2010), « Proposer la foi à l'école » in FOSSION, A., *Dieu désirable. Annonce et proposition de la foi*, Lumen Vitae, Bruxelles, pp. 157-166.
- GAUCHET, M. (2011), « La question de la transmission », conférence du 19/02/2011, CePPecs et SeGEC
(disponible sur le site du SeGEC : enseignement.catholique.be > Services du SeGEC > Etude > Documents et publications > Notes et rapports > La question de la transmission par Marcel GAUCHET)
- GELLNER, E. (1989), *Nations et nationalisme*, Payot, Paris.
- HABERMAS, J. (2008), *Entre naturalisme et religion : les défis de la démocratie*, Gallimard, Paris.
- HEINICH, N. (2005), *L'élite artiste : excellence et singularité en régime démocratique*, Gallimard, Paris.
- LAHIRE, B. (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Seuil (la couleur des idées), Paris.
- NUSSBAUM, M. (2010), *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Flammarion, Paris.
- ROY, O. (2004), *L'islam mondialisé*, Seuil (Points n° 521 essais), Paris.
- TAYLOR, Ch. (2007), *A Secular Age*, Harvard University Press, Cambridge US.
- VATTIMO, G. (1998), *Espérer croire*, traduction par J. ROLLAND, Éditions du Seuil, Paris.
- (2004), *Après la chrétienté : pour un christianisme non religieux*, Calmann-Lévy, Paris.
- VATTIMO, G., & GIRARD, R. (2009), *Christianisme et modernité*, entretiens menés par Pierpaolo ANTONELLO, traduction par R. TEMPERINI, Flammarion (Champs), Paris.