

Avant-propos

Exception culturelle en Europe, l'enseignement catholique de Belgique participe du service public.

Dans ce statut confirmé, il est amené, comme tous les acteurs d'enseignement, à s'interroger sur ce qu'il fait, au regard de ses sources, de son héritage et des défis que la société post- ou hypermoderne pose à tous les systèmes éducatifs. Pour l'enseignement catholique belge francophone, ces défis ont pour nom dualisation sévère des établissements du réseau, franc pluralisme de son public et diversité de convictions de ses enseignants, aspiration démocratique au sein de son organisation agissant au titre de la société civile.

Pour fonder et recueillir une culture commune sur ces questions, pour ébaucher des pistes de mutations praticables, l'enseignement catholique s'est placé devant diverses procédures de réflexion collective et d'analyse ponctuées par un Congrès d'orientation à Louvain-la-Neuve à l'automne 2002.

Entre autres rassemblements et groupes de travail décentralisés, un *Forum* interne s'est tenu à Bruxelles, aux Facultés universitaires Saint Louis, en février 2002. C'est au cours des travaux de ce *Forum* que Marcel GAUCHET, philosophe, anthropologue et historien de la société d'après la sécularisation et Armand BEAUDUIN, directeur général de l'enseignement catholique, ont apporté leur contribution réflexive et organisationnelle aux débats en cours.

Le présent cahier, en une première livraison "Hors Série" de la revue **EXPOSANT** *neuf*, propose au lecteur une version de ces deux interventions réécrites par les auteurs qui nous les ont confiées.

Qu'ils en soient remerciés.

Jacques VANDENSCHRICK

Service public, pluralisme et tradition chrétienne dans l'éducation

Je tiens à souligner, pour commencer, que je ne suis pas un expert. Je ne me sens aucunement fondé à délivrer une parole d'autorité dans le domaine éducatif. Je ne suis qu'un analyste qui essaie de comprendre l'évolution de nos sociétés, à la fois en profondeur et dans la longue durée. Je suis accessoirement, moi-même, un enseignant très attaché à une certaine idée de mon métier et de ce qu'il représente, il n'est peut-être pas inutile de le préciser. En tant qu'observateur critique de la marche de nos sociétés, je suis convaincu qu'il se joue une partie décisive sur ce terrain, alors que de puissantes forces remettent en question une idée de l'éducation dont nous avons la candeur de croire qu'elle allait de soi. L'avenir des démocraties dépend, pour une partie importante, de la réponse qu'elles sauront ou non apporter à ce défi.

C'est précisément parce que j'ai trouvé dans les textes que les organisateurs de cette journée m'ont communiqué une démarche soucieuse de ces enjeux que j'ai pensé que ma présence ici pouvait n'être pas totalement déplacée, qu'elle était susceptible de s'inscrire dans un exercice de réflexion et d'approfondissement en commun.

La plus grande difficulté à laquelle nous sommes confrontés lorsque nous abordons le domaine est de bien poser les questions, de se retrouver au milieu de la confusion, d'écarter les faux-semblants. Nous avons à apprendre, en particulier, à regarder en face les contradictions qui nous taraudent, contre les innombrables docteurs Pangloss qui nous promettent l'harmonie préétablie. L'éducation est la proie rêvée de la démagogie. C'est la préoccupation d'en écarter les séductions autant que faire se peut qui guidera l'exercice de repérage auquel je vais me livrer. Je vous proposerai trois séries d'observations:

- la première portera sur le sens de l'idée de service public en matière d'éducation;
- la deuxième portera sur le sens du pluralisme et sur ses conditions;
- je parlerai, enfin, en troisième lieu, de ce que conserve de sens la tradition chrétienne en matière d'éducation et de ce qui continue de lui donner sens au-delà du christianisme.

→ Je voudrais envisager pour commencer, donc, le sens intrinsèque de l'idée de **service public en matière d'éducation**. J'entends par là ce qui la met en rapport avec les valeurs engagées dans l'acte éducatif.

Le déplacement des notions, sur ce terrain, est spectaculaire, au-delà, d'ailleurs, du domaine de l'éducation. Il concerne l'idée de service public en général. Je m'en tiendrai au domaine éducatif, pour la simplicité du propos, mais en gardant à l'esprit l'extension du phénomène.

La nouveauté est double. D'un côté, on assiste à un changement dans la conception du service public qui déconnecte propriété, mode de gestion et fonction. Il est possible d'avoir une gestion privée et une fonction publique dans le cadre d'un cahier des charges défini par l'autorité politique et négocié avec elle. De l'autre côté, on assiste à un changement de rapport entre option chrétienne et société globale qui regarde tant l'offre que la demande. Il y a du sens, il est souhaitable pour un partenaire privé comme l'enseignement catholique d'exercer sa mission en tant que service public ouvert à tous. Cela suppose une certaine distance à l'égard de ses propres options croyantes, dont on ne pense pas qu'elles sont à imposer; et cela suppose, en même temps, une certaine conviction quant à ce qui peut passer de ces options dans l'acte d'enseignement, indépendamment de l'adhésion demandée aux élèves. Mais la demande des parents n'a pas moins évolué, symétriquement. Elle témoigne d'une certaine relativisation de la foi, qui cesse de voir un obstacle au fait que des catholiques soient élevés à côté de non-catholiques, religieux ou non. Et elle se nourrit d'une certaine reconnaissance que l'inspiration chrétienne est bonne pour l'enseignement, reconnaissance qui fonctionne chez des parents non-catholiques et non-croyants.

La question est de comprendre ce qui, du point de vue de l'acte éducatif ou de la démarche éducative, donne sens à les approcher en termes de service public. La réponse réside, me semble-t-il, dans l'idée rarement formulée, mais claire, que la démarche éducative n'est jamais autant elle-même, n'est jamais aussi conforme à ses valeurs idéales que lorsqu'elle s'exerce dans un tel esprit, à la fois du point de vue de la société et des effets sociaux attendus de l'éducation – disons l'ouverture démocratique –, et du point de vue de l'humanité qu'elle concerne – disons la dignité des individus. Deux volets solidaires, mais dont la conciliation ne va aucunement de soi.

Qu'est-ce qui définit le service public dans l'éducation? L'accueil universel (l'ouverture), l'équité dans le traitement: n'importe qui a droit au même service, qui doit être conçu comme le meilleur service que la communauté politique a les moyens d'offrir. N'importe quel enfant, quelle que soit sa situation de départ, doit pouvoir accéder à n'importe quelle position dans le système éducatif, sans autre considération que ses mérites et la valorisation de ses aptitudes, de ses compétences et de ses talents. Cela, parce que le développement de ses talents est la finalité à la fois la plus juste et la plus profitable, tant pour la collectivité que pour la personne elle-même.

Sur le papier, pas de problème. Les objectifs sont harmoniques. En pratique, leur articulation est épineuse. C'est sur les difficultés de l'entreprise que je voudrais insister, la pureté des intentions n'ayant jamais constitué une garantie d'efficacité. D'excellents sentiments ne peuvent tenir lieu de politique. Celle-ci suppose comme sa première condition de regarder les problèmes en face.

Il y a une tension entre la valeur de l'individualité dans sa singularité et la valeur de la collectivité homogène, cohérente, ouverte. Je dis bien une *tension* – pas une contradiction ou une opposition ultime. Mais une tension qui n'en représente pas moins une vraie difficulté pratique.

- a) Cette difficulté se manifeste par la situation de *concurrence* dans laquelle est vouée à évoluer désormais l'entreprise éducative, service public ou pas. Nous sommes bien placés pour en parler, en France, où nous la voyons travailler un service public en position hégémonique. Justement parce que même là, dans une telle position d'hégémonie, il ne peut plus être question de monopole, et moins encore de modèle unique. Il y aura désormais un marché explicite ou implicite des établissements, et il y aura des parents stratèges, attachés à la réussite à tout prix de leurs enfants, qui n'hésiteront pas à jouer les établissements les uns contre les autres et à quitter l'un au profit de l'autre au premier signe de défaillance ou de dysfonctionnement. Ils se sentent gardiens de la réussite individuelle de leurs enfants, et il est vain de croire qu'on pourra mener dans ce domaine une politique collective et "redistributrice" à l'échelle des établissements laissant cet objectif au second plan – s'agissant en tout cas des parents les plus éduqués et les plus avertis. Comme me le disait un parent d'élève, d'une phrase qui m'avait frappé: "*Les bons élèves aussi ont des droits*". On ne peut pas vouloir l'individualisation pour les uns et la refuser aux autres. C'est une épée de Damoclès qui est suspendue dorénavant au-dessus des systèmes d'enseignement. La dénonciation incantatoire du "consumérisme" et les vœux pieux n'y changeront rien.
- b) Comment donc, être efficace *et* équitable? Efficace: en amenant les élèves au meilleur niveau qu'ils peuvent atteindre *chacun*, sans sacrifier les uns aux autres, dans un sens ou dans l'autre. Équitable: en donnant à tous les moyens dont ils ont besoin pour atteindre cet objectif.

Posons le problème dans ses termes les plus généraux: l'école selon le service public peut se proposer d'être égalitaire dans l'accueil des élèves, en fonction de l'égalité de valeur des individus, mais elle évolue dans une société inégalitaire, où l'accès aux places est en

partie commandé par le bagage ou les acquis scolaires. Même étant bien entendu que l'école n'a pas le pouvoir à elle seule d'instaurer l'égalité, peut-elle se désintéresser de cette situation? Peut-elle renoncer à être un instrument de correction de ces inégalités sociales au moyen d'inégalités scolaires qui fonctionnent de manière critique par rapport aux inégalités sociales?

L'école, en fonction même de son idéal de service public, est confrontée à un redoutable problème de gestion des différences: différences sociales et différences individuelles. Il lui revient de porter chacun au meilleur qu'il peut, quelles que soient ses origines (et donc, en compensant éventuellement le handicap que peuvent représenter ces origines). Et cela, dans le cadre d'une idée de la société qui met en avant l'égalité foncière des êtres, leur égale dignité.

- c) Il ne faut pas se payer de mots sur ce terrain, encore une fois. La mixité sociale est en soi un objectif souhaitable, justement afin de marquer qu'on n'a égard qu'aux individus dans leur égalité primordiale de dignité. Mais ne faisons pas comme si l'*équité sociale* assurait automatiquement l'*efficacité pédagogique*, par une bienheureuse rencontre. Ce sont des objectifs de nature différente. Le problème est d'assurer un équilibre et un compromis entre les deux.

Une véritable équité suppose de mettre des moyens spécifiques au service des plus défavorisés, non seulement socialement, mais encore et surtout culturellement. Sauf que cela implique de reconnaître les différences sur tous les plans, et de les apprécier aussi réalistement que possible afin de pouvoir les traiter efficacement. Il faut admettre les inégalités pour introduire de l'égalité. Dans l'autre sens, il y a une manière de poser l'égalité qui interdit de la réaliser ou d'avancer dans sa direction.

- d) Vous me permettez, en observateur extérieur, accoutumé à déplorer chez lui, en France, la rigidité uniformisante d'un service public lourd à mouvoir, de souligner ce qui est à garder de la liberté privée dans le "nouveau service public": la possibilité d'expérimenter, la faculté de procéder par des voies différentes pour essayer d'en tirer les leçons. Vous avez la chance de pouvoir procéder à de véritables expériences, avec des comparaisons systématiques et des bilans rigoureux – pas ce qu'on appelle en France des "expérimentations", jamais réellement évaluées. Mesurez bien cette chance et profitez-en. J'en prends un exemple sur un sujet brûlant. Il est devenu un dogme asséné partout que la réussite des classes hétérogènes était supérieure à celle des classes homogènes. Cela est scientifiquement démontré, nous est-il certifié. J'ai quêté en vain auprès des meilleures autorités les preuves scientifiques annoncées. J'ai vu fonctionner surtout un considérable flou artistique sur les concepts et les définitions. Quelle réussite, la réussite de qui et mesurée comment? Et quelle hétérogénéité pour commencer, appréciée selon quels critères? Étant entendu qu'il n'y a que des classes hétérogènes, hors de rassemblements tardifs et spécialisés, en bout de colonne de distillation, il ne peut s'agir que de degrés dans l'hétérogénéité et de l'appréciation de son point optimal de rendement. Voilà un point sur lequel la comparaison méthodique des différences est de nature à nous instruire. En fait, on voit bien par rapport à quel genre de situations extrêmes la proposition prend sens: en regard de la relégation des élèves à problèmes, l'"hétérogénéité" apparaît à coup sûr préférable. Mais laquelle? Et comment? Mettons les meilleurs enseignants avec les élèves les plus défavorisés, même "homogénéisés" dans leur handicap de départ, dans des conditions de travail convenables, et voyons comment ça marche. Mais n'oublions jamais qu'il est problématique d'instrumentaliser le sort des uns, y compris avec les plus nobles intentions du monde, pour leur faire servir le sort des autres, sans leur demander leur avis, surtout quand il est acquis que les vraiment favorisés échapperont à cette instrumentalisation.

→ J'en viens à la deuxième question que je souhaitais agiter, celle du **sens du pluralisme d'un point de vue chrétien**. Que peut vouloir dire maintenir un enseignement chrétien dans un cadre où il est hors de question d'imposer quelque conviction religieuse que ce soit, mais où l'on pense néanmoins que l'on peut communiquer quelque chose des valeurs chrétiennes dans un horizon séculier?

Je précise, cela va sans dire, mais encore mieux en le disant et en le redisant, que je parle ici en observateur extérieur et en analyste, uniquement soucieux d'éclairer la nature et l'enjeu de choix sur lesquels il ne m'appartient pas de me prononcer.

La question n'est, en fait, qu'un point d'application particulier d'un problème bien plus vaste, celui de l'attitude chrétienne en général, et plus spécifiquement catholique vis-à-vis de la modernité. Qu'en est-il de la situation du christianisme et du catholicisme au sein de la modernité sortie de la religion, s'éloignant toujours davantage de la structuration religieuse? Quelles positions peuvent-ils y occuper?

Il s'est produit sur ce terrain une profonde évolution de la conscience catholique qui n'est toujours pas achevée et qui continue d'hésiter entre plusieurs voies. Pour faire simple, pendant longtemps, du sortir de la Révolution française à Vatican II, l'Église, et plus largement la catholicité, s'érige en bastion anti-moderne. Il s'agit d'élever des remparts et de les garder en face d'une société jugée hostile et vouée, de toutes les manières, à la perdition. Cette attitude a laissé des traces, en dépit d'un considérable changement d'appréciation sur la nature des sociétés modernes et sur leurs valeurs de liberté et d'individualité – ce que résume la notion de "droits de l'homme", dont les racines chrétiennes sont désormais volontiers revendiquées, après avoir été durablement rejetées, rappelons-le quand même, au nom des "droits de Dieu". Malgré cette réévaluation, l'idée demeure dans l'institution que la situation exige prioritairement de resserrer les rangs, de consolider une identité cohérente, de consacrer ses forces à solidifier le noyau dur des fidèles, vis-à-vis d'un univers moins sévèrement jugé, mais considéré cependant comme en crise morale et spirituelle pour cause de relativisme. Le repli n'a plus les mêmes motifs, la citadelle n'a plus la même forme, mais l'option stratégique reste du même ordre.

En termes d'efficacité sociale, les seuls dont je puisse m'autoriser à juger, je suis convaincu que cette stratégie, qu'il faut bien dire sectaire, est une stratégie à terme suicidaire. Elle maintiendra des institutions fortes, peut-être – encore n'est-ce pas acquis – mais elle les obtiendra aux dépens du rayonnement du message chrétien.

Comment apprécier, d'un point de vue chrétien, le monde sorti du christianisme? Et quelle place y tenir? Tel est le problème posé. Ce que je pense pouvoir dire, en tant qu'observateur, j'y insiste lourdement, c'est que ce monde émancipé du christianisme, éventuellement indifférent envers lui, ne lui est nullement hostile; au contraire, il est foncièrement tolérant vis-à-vis de lui (laissons sur les bas-côtés de la route les agités d'un autre âge). Davantage, il est prêt à lui faire une place, et à entendre quelque chose de son message, pour peu que celui-ci ne soit plus présenté comme impératif, normatif, englobant, autoritaire. C'est sur cette base que chrétiens et catholiques ont à déterminer leur attitude à l'égard de ce monde issu du christianisme.

Du point de vue de la société "post-chrétienne", les Églises chrétiennes occupent une place à part. La conscience est loin d'en être toujours claire, elle peut être déniée, mais elle existe. L'un des plus amples rayonnements dont le message chrétien soit susceptible au sein de notre monde tient à l'autorité de l'histoire. L'Église catholique et ses fidèles sont les gardiens d'une tradition deux fois millénaire qui est à la base de notre monde et avec laquelle les développements de ce dernier ne peuvent pas ne pas garder quelques rapports. C'est une dimension qui a directement à voir avec la question de l'éducation, puisqu'elle engage la transmission de l'inspiration première à laquelle nous nous rattachons. La culture chrétienne

est une part séminale de notre culture, il est impossible de l'ignorer. Il en résulte des titres éminents et une insertion privilégiée pour les institutions où elle se perpétue.

Si les termes société chrétienne / monde moderne se sont dissociés, ils conservent néanmoins quelque chose en commun. Il y a une connivence entre eux. Elle ménage la place, du point de vue chrétien, cette fois, pour une reconnaissance de ce qui se cherche de semblable, bien qu'étranger, au sein de la quête moderne d'un accomplissement terrestre – une reconnaissance déglagée de toute visée impériale de reconquête.

La question devient dès lors de trouver un langage capable de s'adresser à l'ensemble de cette société en fonction d'une préoccupation particulière qu'un grand nombre de ses membres ne partagent pas, celle de la foi. Une préoccupation qu'on juge pouvoir apporter quelque chose à ces valeurs générales indépendantes d'elles.

C'est le lieu de dire un mot des confusions qui s'attachent au mot "privé", qui peut vouloir dire plusieurs choses. Il ne saurait être question de cultiver ses convictions de "manière privée", au sens de les garder par-devers soi, comme si elles étaient d'ordre intime, et appelées par là à demeurer discrètes, sinon secrètes. Il est entendu qu'elles sont faites pour être affichées et revendiquées dans *l'espace public*. Mais elles sont faites pour s'inscrire dans cet espace public à *titre privé*. Entendons par là qu'elles ne peuvent réclamer plus que de compter pour une partie de cet espace public *pluraliste* et qu'elles ont à rester distinctes, dans tous les cas, du principe de l'autorité publique. Elles sont "privées" en ceci qu'elles ne sauraient revendiquer le statut de vérité officielle exclusive.

La question posée est de trouver un langage et une attitude adaptés à véhiculer ce que la foi chrétienne peut légitimement ambitionner d'apporter à un espace public non-religieux. Il s'agit de proposer une version plausible de l'ensemble d'un point de vue religieux, mais qui soit respectueuse du caractère non-religieux de l'ensemble social. La tâche requise, en d'autres termes, est de définir un civisme chrétien. Elle n'a rien d'évident. Il est bon de se souvenir à cet égard des reproches fondés, à mon sens, que formule Rousseau dans le chapitre "de la religion civile" du *Contrat social*. Le propos est aisément transposable. Il donne à lire l'écart qui sépare un civisme authentique d'un simple progressisme clérical. Celui-ci ne nous avancerait guère plus loin que le cléricalisme réactionnaire ou que le conservatisme clérical d'hier et d'avant-hier. Il passe tout autant à côté du problème posé. Il ne prend pas plus en compte l'épaisseur propre et les contraintes intrinsèques de la cité. L'histoire est ouverte. Les confessions chrétiennes se trouvent en Europe devant un travail de redéfinition d'elles-mêmes et de repositionnement historique en regard des impératifs de la cité séculière. On ne saurait préjuger de l'issue. Il appartient à l'ordre des possibles. Il se peut que son défi ne soit pas relevé. Tout ce que l'on peut faire, si l'on pense, comme c'est mon cas, qu'il importe au bien de la cité qu'il soit relevé avec succès, c'est en éclairer les termes.

→ Ces réflexions m'amènent à mon troisième et dernier point, qui concerne plus spécialement l'éducation. Quelle est **la tradition chrétienne en matière d'éducation**, ou la part de la tradition chrétienne en matière d'éducation qui conserve du sens aujourd'hui, non seulement pour les chrétiens, mais pour les autres? Qu'est-ce qui fait, si l'on traduit la chose très concrètement, que des parents agnostiques, indifférents ou athées, préféreront s'adresser à une école chrétienne, par-delà les considérations utilitaires qui existent, mais qui n'épuisent pas le sens de leur choix? Il est visible, sur ce terrain, que des alliances inattendues s'esquissent au-delà des vieux clivages. Le partage n'est plus tant entre "laïcs" et "cléricaux" qu'il ne passe à l'intérieur de chacun des deux camps. Il suscite des complicités et des rapprochements qui ne sont pas encore très conscients d'eux-mêmes, mais dont on voit bien la force.

À cet égard, le partage n'est pas qu'entre "raison étroite" et "raison large", ou du moins, cette qualification laisse dans le flou le point sur lequel s'effectue le partage. Il ne s'agit pas simplement, d'un côté, de la raison utilitaire et de l'autre côté, d'une vision plus désintéressée, plus globale de la formation. Le clivage me paraît porter sur une idée de l'humanité, de sa nature, du rôle que la culture joue par rapport à cette nature, de la place de l'éducation dans le fait humain. Je dirais que le clivage est entre "naturalisme" et "humanisme", pour reprendre à ce mot quelque chose de son sens traditionnel, associé aux "humanités", mais pour l'élargir (et le dégager éventuellement des humanités, ce faisant).

L'une des pentes frappantes de l'esprit du temps, en effet, et l'une des choses qui mettent le plus profondément en péril l'éducation, dans son sens le plus général, c'est la foi dans la nature, c'est la confiance dans la voix du besoin chez les élèves, et partant, la centration sur leur activité spontanée pour guider "la construction des apprentissages". C'est la rançon d'une individualisation extrême, conjuguée avec une philosophie de l'épanouissement personnel. Les apprentissages ne peuvent être conçus dans un tel cadre que comme les vecteurs d'un processus de construction de soi, venant dynamiquement de l'intérieur de l'individualité. Pareille conception manque le principal et de la condition culturelle et sociale de l'humanité en général et du rôle qu'y tient l'éducation en particulier. C'est par rapport à cette cécité qu'une certaine tradition chrétienne, réactualisée, garde toute sa pertinence ou la retrouve – mais cette idée a aussi sa tradition "laïque" ou "séculière".

On l'a souvent souligné, à juste titre, – le très laïc DURKHEIM, par exemple –, l'une des originalités historiques du christianisme est d'avoir développé une tradition pédagogique importante et variée. À cela, une raison fondamentale, à la base: l'existence d'une Église, l'existence d'un appareil exigeant un personnel spécifique et un personnel devant être formé. De là, toute une entreprise d'éducation des clercs où nos universités ont leur origine. Mais au-delà des clercs et de l'appareil d'Église, il y va de ce qui justifie l'existence de celui-ci: l'existence d'une démarche d'encadrement pastoral des fidèles. Si les clercs ont besoin d'être éduqués, c'est parce qu'ils sont eux-mêmes en charge d'instruire leurs fidèles et de guider leurs conduites. C'est qu'on a affaire à une religion de la foi, de la conversion et du mystère où les plus hautes vérités de la religion ne se donnent pas dans l'évidence coutumière des règles de la communauté, même si elles trouvent à s'y incarner. Il faut en plus la médiation d'une autorité spirituelle pour accéder au sens d'un surnaturel qui se tient au-delà des marques tangibles de la condition commune. Le message divin lui-même, celui qui passe par la médiation du Christ, ne se contente pas d'appeler la *réception*; il exige une démarche d'*interprétation*, laquelle suppose d'être éclairée.

Tout cela s'enracine en outre, ou se prolonge, dans une anthropologie chrétienne au sein de laquelle, sur le versant occidental, le pessimisme augustinien joue un rôle clé. La nature déchue requiert, même pour la vie en société, le *concours* actif d'une direction et d'un encadrement de la créature peccamineuse, sans parler du *secours* de la grâce qui est indispensable pour le salut dans l'autre monde. Mais dès ce monde, la "culture", s'il est possible d'introduire ce mot sans trop d'anachronisme, entendons par là l'effort concerté pour élever la créature au-dessus de la nature déchue, par la règle et la raison, est nécessaire à la vie en société.

Cet enjeu éducatif est au centre de la modernité chrétienne, c'est-à-dire du partage confessionnel à partir de la Réformation. Si la réforme protestante est un acte de foi dans la possibilité des fidèles d'entrer dans la vérité de croire par leurs propres moyens, sans intercession ni médiation, elle s'accompagne d'un vaste effort pour leur rendre accessible le texte de la Révélation, et pour élargir leurs moyens d'apprendre et de comprendre le message des Écritures. Si la contre-réforme, ou la Réforme catholique, comme on dit plus volontiers aujourd'hui chez les historiens, est en son centre réaffirmation de l'autorité médiatrice de l'Église, elle n'en passe pas moins par un investissement redoublé sur la transmission de la foi, sur l'instruction des simples croyants et sur l'éducation d'une élite de

fidèles. Un investissement qui redouble les vieilles tensions, qui ranime la dialectique entre imposition et persuasion, entre autorité et liberté, entre raison et foi où les Lumières ont directement leurs racines. De cet effort d'éducation ambigu de la Réforme catholique, on sait quelque chose en Belgique.

Cette éducation, j'y insiste, ne se réduit pas, même en ses formes les plus élémentaires, à l'administration d'une orthodoxie et d'une orthopraxie chrétiennes. Elle entend être, à tous les niveaux, une éducation morale de la personne, visant à mobiliser, à part et à côté des fins de salut, les ressorts d'une action de l'homme sur lui-même en vue de la vie en ce monde. Elle ne regarde pas que les héros et les saints. Elle est universaliste en son dessein. Elle ambitionne de modeler la communauté des fidèles dans son ensemble. Elle s'adresse à l'humanité moyenne et à sa généralité.

C'est cette tradition historique originale qui trouve aujourd'hui un emploi inattendu et polémique contre la pente d'un monde que sa philosophie émancipatoire détourne de ses bases. Ce que notre culture est en train d'oublier, pour son plus grand dommage et pour la perte de sens dramatique de ce qu'était l'éducation, c'est cette dimension du travail de l'humanité sur elle-même qui, seule, est en mesure de la rendre digne d'elle-même. L'humanité, dans ce qu'elle a de plus propre, n'est jamais vraiment *donnée*, elle ne fait pas simplement l'objet d'un *développement spontané*. Il faut lui *ajouter*, il faut y adjoindre l'artifice délibéré d'un acquis de culture par lequel l'individualité *se forme* et accède authentiquement à elle-même en se réfléchissant et en se voulant. C'est alors le sens profond de l'humanisme dans sa dimension éducative que nous pouvons récupérer au-delà des humanités. L'humanité doit s'appliquer à elle-même, se retourner sur elle-même pour être. Elle doit se penser et se vouloir, par la médiation de la culture, de l'éthique, du savoir, de l'esthétique – c'est en fait tout un dans cette perspective – pour que chacun de ses membres puisse vivre dignement au milieu de ses semblables. Il y a, en effet, une éthique implicite de l'esthétique dans la mesure où elle implique un travail sur l'expression, un effort de dépassement de l'immédiat au profit d'une beauté supérieure. Il y a, de même, une éthique implicite du savoir, dans le refus de se satisfaire de l'acquis et l'aspiration à une intelligibilité plus satisfaisante, dès le plus humble niveau. La liberté, en un mot, s'enracine dans un travail médité sur soi-même. C'est pour avoir donné à ce travail des proportions et des institutions sans équivalent ailleurs que l'Occident chrétien a été la matrice de l'univers des individus. Or, c'est ce principe que la volonté d'achever la libération des individus, d'en consacrer le règne, conduit aujourd'hui à méconnaître. Elle nous entraîne dans l'oubli de ce qu'ont été ses conditions historiques de possibilité.

Observons d'ailleurs que ce qui tend à être nié sur le terrain de la culture, de l'éthique, de l'esthétique ou du savoir se retrouve, par une étonnante compensation, sur le terrain du *sport*. Mais c'est aussi qu'il s'agit de la *nature* et du *corps* – la nature, ou le refuge mythique de l'innocence et de l'immédiateté perdues, le corps, ou le socle de l'individualité, la base sensible de l'appropriation de soi. On conçoit que le retour du refoulé ait lieu là. Il n'en représente pas moins un remarquable révélateur. Il nous fait assister à la mise en œuvre d'une véritable *éthique du corps*, où tout ce qui est refusé pour les âmes est accepté d'enthousiasme pour le corps: le travail sur soi, l'effort, l'ascèse, l'artifice, jusqu'à des proportions démesurées. C'est un miroir inverse qui nous est tendu. Il nous permet de comprendre en quoi notre culture vit malgré tout avec ce dont elle croit un peu vite se délivrer. Il y a un grand usage à faire de cette contradiction qui s'ignore. Elle offre de vastes ressources pédagogiques.

Il n'est pas difficile d'identifier ce qui a disqualifié cette tradition au regard des exigences nouvelles de l'individu. Elle est morte des intenable inculcations routinières où elle se monnayait, des incorporations autoritaires par lesquelles elle passait; elle a été emportée avec la vision culpabilisante, si ce n'est inculpatrice de la nature humaine à laquelle elle était associée dans le cas catholique. Toutes choses qui interdisent la nostalgie ou l'espoir de

renouer à l'identique avec un univers révolu. Mais il y a dans cette tradition en grande partie disparue un noyau rationnel et toujours vivant à dégager de sa gangue, à purifier et à ranimer. Pour *être soi-même*, comme y aspirent si vivement nos contemporains, il faut être capable de *vouloir* l'être et de *choisir* ce qu'on entend être. Une puissance qui ne s'acquiert pas sans le secours d'une *culture* dans le concept convenablement étendu du terme (ou, encore une fois, morale, esthétique et savoir se rejoignent). C'est en ce point que se situe le combat de l'humanisme d'aujourd'hui. De ce point de vue, je ne doute pas que quelque chose de la tradition chrétienne est à mobiliser dans la crise contemporaine de l'éducation et y représente une ressource essentielle. Je suis convaincu, en outre, qu'il y a un humanisme laïc qui est fondamentalement intéressé au même combat.

Vous l'avez compris, c'est le sens de ma présence ici.

Marcel GAUCHET
Bruxelles, le 01.02.2002

Pour une autre étape de l'histoire de l'Enseignement catholique

Je me garde bien de conclure, et encore plus de tirer les conclusions qui sont réservées à notre Congrès et à ses lendemains qui s'annoncent chargés d'autres travaux. Il ne faudrait pas charger trop la barque. Elle est déjà bien chargée, et vous devinez quel effort il faudra aux rameurs pour amener la barque sur l'autre rive où se trouve notre avenir.

Les travaux que nous avons menés avant et après Houffalize dans les groupes à thème et depuis 6 mois autour des animations diocésaines ont enrichi notre réflexion. Souvent, nous sommes revenus sur les mêmes questions et les mêmes difficultés, sans pour autant – comme dans un processus en spirale – nous retrouver au même endroit. Il y a de l'espoir et des éclaircies dans notre horizon. Les questions en deviennent plus complexes, les appréciations plus variées ou plus contrastées selon l'endroit de notre action dans le domaine éducatif, l'inquiétude de ce que nous avons à perdre et l'incertitude de ce que nous avons à gagner plus sensibles. Nous n'en sommes pas pour autant au point zéro de la résultante des forces. Ce n'est pas que notre enseignement aille vraiment mal: beaucoup lui font confiance, il peut en concevoir déjà un sentiment de légitimité et d'encouragement, qui n'est pas superflu. Mais il pourrait aller mieux, être plus juste et plus efficace, rendre davantage justice à ceux qui sont les plus exposés à l'exclusion scolaire et sociale, donner davantage le goût et le plaisir d'apprendre en grandissant en humanité.

Les trois thèmes qui ont retenu notre attention peuvent être énoncés dans les questions devenues familières:

Comment donner du sens à l'école et, singulièrement, à l'école chrétienne?

Comment résister à la dualisation de l'école, à l'image de la dualisation à l'œuvre dans la compétition sociale? Comment s'organiser en PO et en Fédérations de PO pour faire face aux défis de l'école?

Ces questions n'ont pas été jugées hors de propos ou impertinentes. Elles tiennent fortement ensemble. Nous ne les avons pas inventées, elles sont venues vers nous du fait même des réalités sociales. Si ces questions n'étaient que celles du SeGEC et pas celles des écoles, elles seraient sans intérêt et mieux vaudrait ne pas se fatiguer à les traiter. Elles seraient *a fortiori* sans solution car elles ne pourraient donner naissance ni à une culture commune ni à une volonté commune. Le travail de formation de notre opinion publique autour de l'école est bien la condition d'une action commune. Ensemble, nous produisons du sens et de l'avenir en recevant de notre mémoire.

Je retiens, pour ma part, l'opportunité de relancer, pour chacun des trois thèmes, trois questions à nouveaux frais que nous pourrions utilement remettre sur le métier, sans vouloir être exhaustif. Je les vois comme autant de nœuds et de chantiers. Il y a, chaque fois, des clarifications à faire et un chemin de crête à prendre.

1. Trois questions viennent à notre attention à propos du sens:

a) Que faut-il entendre par "pluralisme situé", un concept descriptif ou un projet qui comporte une *double intention* à poursuivre: rester ouvert et reconnaître en vérité la pluralité des convictions, des identités culturelles présentes dans nos populations scolaires et dans nos populations enseignantes d'une part; d'autre part, apporter à la construction de l'identité de nos élèves la contribution de notre situation propre et ce qu'elle véhicule de mémoire, de récits, de sens et d'ordre symbolique?

b) Comment la proposition de la foi – qui est autre chose que le cours de religion – peut-elle être pratiquée concrètement dans l'école qui s'en fait une obligation sans en faire une obligation pour les élèves, et cela ne doit-il pas prendre une autre figure pour les jeunes

enfants que pour les adolescents, car on n'éduque pas un jeune enfant comme un adolescent et l'éducateur ne place pas d'emblée le jeune enfant devant la liberté du choix?

c) Quelle formation initiale et continuée prévoir pour des enseignants qui mettent en œuvre la raison large et donnent à leur travail une perspective humaniste? L'interdisciplinarité, la façon dont chaque discipline contribue à la formation intégrale de la personne sont ici en jeu.

2. Trois questions à propos de la dualisation et de la logique de marché:

Nous devons de toute façon compter avec le phénomène qui dépasse le monde de l'école, et le problème est autant culturel qu'organisationnel.

a) Quels leviers actionner pour prévenir les concentrations de population favorisée et de population défavorisée: gestion des flux de population scolaire et des inscriptions, gestion de l'offre, travail sur l'orientation, restructuration et 1^{ers} degrés autonomes...? Il y a, en ces matières, ce qui est de l'autorité des Fédérations de Pouvoirs organisateurs et ce qui est de l'autorité publique déléguée. À légiférer, elle pourrait être plus pertinente qu'elle ne l'est.

b) Comment amplifier les politiques de discrimination positive et les dispositifs pédagogiques originaux pour rendre l'école profitable aux populations d'élèves exposées à la marginalisation?

c) Comment mesurer – nous disions la mixité sociale, nous dirons, après avoir entendu Marcel GAUCHET, l'hétérogénéité désirable – en entraînant la conviction que l'échange au sein d'une même classe d'élèves de culture et de capacité scolaire différentes est profitable aux uns et aux autres? Et cette hétérogénéité est-elle véritablement efficace pour la réussite scolaire et génératrice d'égalité?

3. Trois questions à propos de la légitimité:

a) Comment garder l'avantage de la gestion de proximité et développer les attitudes coopératives entre écoles d'un même bassin scolaire? Avec quels instruments et quelles impulsions, s'il y a lieu, des pouvoirs publics?

b) Comment garder le lien entre l'intention des fondateurs et l'objet social de la vie associative qui organise l'école? Comment composer à cette fin les Conseils d'administration et dans quels rapports entre les administrateurs bénévoles et les professionnels que sont les directeurs de l'école?

c) Et enfin, pour notre propre gouverne, comment organiser les Fédérations scolaires, le SeGEC et leurs instances dirigeantes, et quel mode simple d'accès à la décision prévoir pour rendre leurs décisions transparentes, légitimes et utiles à l'intérêt général?

Quelles compétences sont exercées utilement et à quel niveau local, sous-régional, communautaire? Avec quels liens contractuels entre elles?

Il est sans doute plus facile de poser des questions que de risquer des réponses. La suite est notre affaire. Nous ne pouvons la réussir qu'ensemble. C'est une conviction forte qui doit persuader que les réponses aux questions, quoi qu'on en dise, ne sont pas écrites à l'avance.

Je ne veux pas terminer cette intervention sans remercier l'équipe du SeRDeP qui a préparé avec grand soin ce *Forum*, le Professeur GAUCHET, qui nous a ouvert de nouvelles perspectives, même si nous n'en croyons pas nos yeux, le Président, Monsieur Etienne

MICHEL, les membres du panel qui nous ont apporté chacun leur éclairage, les rapporteurs des travaux diocésains et vous tous, pour votre contribution.

Armand BEAUDUIN,

Directeur général, le 01.02.2002.